



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

OSMAR OLIVEIRA DE MOURA

**CURRÍCULO E DISPUTAS PELO TERRITÓRIO DA GEOGRAFIA NA BNCC DO
ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM
ARAGUAÍNA-TO**

ARAGUAÍNA/TO

2021

OSMAR OLIVEIRA DE MOURA

CURRÍCULO E DISPUTAS PELO TERRITÓRIO DA GEOGRAFIA NA BNCC DO
ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM
ARAGUAÍNA-TO

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Licenciatura Plena em Geografia para obtenção do título de licenciado em Geografia e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Lessio Diniz.

ARAGUAÍNA/TO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M929c Moura, Osmar Oliveira de.

Curículo e disputas pelo território da Geografia na BNCC do Ensino Médio: implicações para o trabalho docente em Araguaína-TO. / Osmar Oliveira de Moura. – Araguaína, TO, 2021.

82 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Geografia, 2021.

Orientadora : Vanessa Lessio Diniz

1. Currículo. 2. Geografia. 3. BNCC do Ensino Médio. 4. Discurso. I. Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

OSMAR OLIVEIRA DE MOURA

CURRÍCULO E DISPUTAS PELO TERRITÓRIO DA GEOGRAFIA NA BNCC DO
ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM
ARAGUAÍNA-TO

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Licenciatura Plena em Geografia para obtenção do título de licenciado em Geografia e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 16 / 04 / 2021

Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Vanessa Lessio Diniz, Orientadora, UFT

Prof. Dr. Roberto Antero da Silva, UFT

Prof. Dr. Linovaldo Miranda Lemos, IFF

Dedico este trabalho a todos/as colegas licenciados/as em Geografia que vêm possibilidades de a partir da sua prática docente futura contribuir com sentidos de mundos mais plurais e significativos na vida dos/as estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente

À minha mãe, Deuzuita, por sempre me motivar todos os dias com a sua força e coragem. Aos meus irmãos, Adaisa, Thais, Odair e Keila e às minhas primas-irmãs, Jackelyne e Renata, por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu melhor amigo, Rômulo, e às minhas amigas, Ana Caroline e Natália Rodrigues, pelo carinho e por sempre me ouvir e me incentivar.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vanessa Lessio Diniz, meu muito obrigado pela sua generosidade, apoio, incentivo e por ter me acolhido como orientando. Agradeço pelas nossas reuniões de orientação que foram essenciais para minha formação pessoal e profissional. Agradeço também por ter me apresentado a partir de várias leituras um novo olhar para a Geografia. Minha enorme gratidão e admiração à senhora.

Aos membros da banca de defesa, professores Dr. Roberto Antero da Silva e Dr. Linovaldo Miranda Lemos, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

Aos professores e professoras de Geografia da Educação Básica que atuam em Araguaína e que participaram desta pesquisa. Agradeço pela disponibilidade em compartilhar suas experiências.

À Fátima Lima, por ter sido mais que uma professora na Universidade, mas também uma amiga. Agradeço pela sua bondade e generosidade desde o início da minha graduação, sempre me incentivando e me ajudando. O pesquisador que sou hoje e o professor que serei devo muito a admiração que tenho pela senhora.

Às minhas amigas que conheci na Universidade e que levarei para vida, Patricia, Natália Almeida, Fernanda, Luciane, Janaina, Edilaine, Elaine e Meire. Agradeço por deixarem mais alegre a nossa caminhada na graduação.

Aos professores e professoras do Colegiado de Geografia, meu muito obrigado pelo respeito, incentivo e por terem compartilhado comigo inúmeros conhecimentos.

A Universidade Federal do Tocantins por ter me possibilitado diversas experiências formativas e conquistas. Agradeço por ter me ajudado durante a graduação com bolsa de assistência estudantil. Quero agradecer também à Proex/UFT pelo incentivo por meio da bolsa Pibex e que despertou ainda mais o meu interesse para o objeto desta pesquisa.

A Capes pela bolsa concedida no Pibid e que contribuiu significativamente na minha formação profissional.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, apresenta mudanças para a disciplina e o currículo de Geografia do Ensino Médio, gerando incertezas profissionais para seus(suas) docentes. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar a transformação da Geografia enquanto componente curricular na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio e suas implicações para docentes das escolas estaduais do município de Araguaína-TO. Para isso, a metodologia utilizada neste trabalho baseou-se numa abordagem qualitativa e exploratória, que utilizou de levantamento bibliográfico e documental, além da realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação de Araguaína (docentes de Geografia, coordenadoras pedagógicas de Ciências Humanas e orientadora educacional) por meio de formulário eletrônico do *Google*. Nos apropriamos dos referenciais teórico-metodológicos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e do Ciclo de Política de Stephen Ball. Com base na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista da Teoria do Discurso compreendemos o currículo como uma construção *sócio-discursiva*, que produz processos fluídos de significação que difunde identidades e diferenças, nunca acabadas, sempre provisórias e contingentes nos lugares e territórios. Nesse sentido, entendemos a BNCC como um documento curricular, visto que seu texto define questões sobre o que ensinar, implicando diretamente na construção dos currículos escolares. Tal documento também é interpretado, nesta pesquisa, enquanto um discurso que busca uma hegemonização curricular, constituída a partir de múltiplos atores sociais em diferentes escalas de ações, que transformaram seus discursos particulares num discurso universal e que materializaram no texto homologado o objetivo de estabelecer sentidos comuns de currículo em todos os espaços escolares. A partir das análises das entrevistas, constatamos que a Geografia na BNCC do Ensino Médio, não se apresenta mais como uma disciplina específica e obrigatória, mas como um conhecimento integrado dentro da área/itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que pode trazer implicações para a prática pedagógica e na carreira profissional dos(as) docente de Geografia. Portanto, conjecturamos que o território da disciplina de Geografia encontra-se incerto e em disputa diante das novas mudanças presentes na BNCC do Ensino Médio, tendo em vista as implicações já sentidas por profissionais que atuam nas escolas estaduais de Araguaína-TO. Contudo, em nossa leitura, o território da Geografia encontra-se ameaçado por discursos hegemônicos presentes na BNCC. Porém esses não conseguem impossibilitar a criação de outros sentidos e práticas curriculares nos contextos locais, visando à defesa do território disciplinar.

Palavras-chave: Currículo. Geografia. BNCC do Ensino Médio. Trabalho Docente. Discurso.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC), approved in 2018, presents changes to the discipline and curriculum of High School Geography, generating professional uncertainties for its teachers. Given this, the present work aims to analyze the transformation of Geography as a curricular component in the area of Human and Social Sciences Applied at BNCC High School and its implications for teachers of state schools in the city of Araguaína-TO. For this, the methodology used in this work was based on a qualitative and exploratory approach, which used bibliographic and documentary surveys, in addition to conducting semi-structured interviews with professionals in Araguaína education (Geography teachers, pedagogical coordinators of Human Sciences and educational advisor) via Google's electronic form. We appropriated the theoretical and methodological references of the Theory of Discourse by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and Stephen Ball's Policy Cycle. Based on the post-critical and post-structuralist perspective of Discourse Theory, we understand the curriculum as a socio-discursive construction, which produces fluid processes of meaning that spreads identities and differences, never finished, always provisional and contingent in places and territories. In this sense, we understand the BNCC as a curricular document, since its text defines questions about what to teach, directly implying the construction of school curriculum. Such document is also interpreted, in this research, as a discourse that seeks a curricular hegemonization, constituted from multiple social actors in different scales of actions, which transformed their private discourses into a universal discourse and which materialized in the approved text the objective of establishing meanings common curriculum in all school spaces. From the analysis of the interviews, we found that Geography at the BNCC of High School is no longer a specific and mandatory subject, but as an integrated knowledge within the area/formative itinerary of Applied Human and Social Sciences, which can bring implications for the pedagogical practice and professional career of teachers of Geography. Therefore, we conjecture that the territory of the discipline of Geography is uncertain and in dispute due to the new changes present in the BNCC of High School, in view of the implications already felt by professionals working in the state schools of Araguaína-TO. However, in our reading, the territory of Geography is threatened by hegemonic discourses present at the BNCC. However, they cannot prevent the creation of other senses and curricular practices in local contexts, aiming at the defense of disciplinary territory.

Key words: Curriculum. Geography. BNCC High School. Teaching Work. Discourse.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO E GEOGRAFIA	14
2.1	Teorias de currículo: apontamentos introdutórios ao estudo de currículo.....	16
2.2	O currículo na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe	22
2.3	O currículo de Geografia como prática espacial de significação	27
3	CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	31
3.1	Sobre as entrevistas em Araguaína em tempos de pandemia.....	34
4	CONTEXTOS DE PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CICLO DE POLÍTICA E SENTIDOS SOBRE A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM ARAGUAÍNA	39
4.1	O contexto de influência: legitimação da BNCC	41
4.2	O contexto de produção do texto político: tensões na trajetória de construção da BNCC.....	46
4.3	O contexto da prática: reflexões sobre o processo de implementação da BNCC do Ensino Médio em escolas estaduais de Araguaína-TO	53
5	A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: DISPUTAS PELO TERRITÓRIO DISCIPLINAR.....	56
5.1	Mudanças no currículo nacional de Geografia no Ensino Médio e suas implicações para docentes em Araguaína	57
5.2	As escolas como territórios de (re)existência da Geografia escolar no Ensino Médio	67
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS	73
	APÊNDICE - Roteiro de entrevista	81

1 INTRODUÇÃO

As políticas curriculares ao longo do tempo vêm se transformando, conforme as dinâmicas no espaço social¹. Logo, essas políticas inserem-se em processos cíclicos e abertos de produção de texto, implementação e, são também, depois de um tempo, consideradas ultrapassadas, consecutivamente, dão lugar, ou melhor, se metamorfoseiam, em “novas” políticas.

Com base na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LOPES; MACEDO, 2011; GIACAGLIA, 2014; MARCHART, 2014; MENDONÇA; RODRIGUES, 2014a, 2014b; PESSOA, 2014; SOUTHWELL, 2014; STRAFORINI; LEMOS, 2018; STRAFORINI, 2018; DINIZ, 2019) pensamos o currículo como uma construção *sócio-discursiva*. O currículo ao ser legitimado disputa a materialidade nos lugares e territórios, ainda que dentro de um constante movimento que é provisório e contingencial, ou seja, que não permite o fechamento do processo de significação nos contextos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define os conhecimentos essenciais a serem ensinados para todos os estudantes da Educação Básica com vistas à reorganização curricular (BRASIL, 2018). Este documento encontra-se em fase de implementação, mesmo que ao longo do seu contexto de produção, diversos pesquisadores e entidades tenham se posicionados contrários à proposta (AGB, 2017; GIROTTO, 2017; AGUIAR; DOURADO, 2018; VALLADARES *et al.*, 2016; LOPES, 2019) gerando, atualmente, muita discussão nas instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura e nas escolas públicas de todo país.

Da parte de alguns teóricos a BNCC é considerada um currículo prescrito, tendo em vista sua forma e conteúdo, assim como devido ao seu caráter obrigatório nas escolas (MACEDO, 2018; CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Todavia, essa prescrição curricular não impossibilita a construção dos currículos praticados nos cotidianos escolares (OLIVEIRA, 2003, LOPES; MACEDO, 2011). Diante disso, entendemos a BNCC como um documento curricular, visto que seu texto político define questões sobre o que ensinar, implicando diretamente na construção dos currículos escolares e na prática docente.

Pensamos ainda esse documento enquanto uma política que disputa uma hegemonia curricular, construída a partir de múltiplos atores sociais em diferentes escalas de ações que

¹ Segundo Santos (2014, p. 31), o espaço social ou geográfico, é “[...] um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel na realização social”.

transformaram seus discursos particulares num discurso que se pretende universal e que se materializaram no seu texto político, buscando definir, sobretudo, sentidos comuns de currículo nos espaços escolares.

É a partir dessa premissa de currículo que o presente trabalho opera. Trata-se de uma investigação sobre a transformação da Geografia enquanto componente curricular na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio e suas implicações para os(as) docentes das escolas estaduais de Araguaína-TO. As discussões em torno do processo de construção da BNCC do Ensino Médio provocaram críticas de entidades ligadas a campos disciplinares em defesa das disciplinas escolares e, dentre estas críticas, estava à preocupação com o papel da Geografia que ficaria subordinada às ciências humanas (VALLADARES *et al.*, 2016).

A BNCC para o Ensino Médio publicada em 2018, em consonância com a Lei Federal nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017a) não definiu a Geografia como uma disciplina específica e obrigatória no Ensino Médio. Tal fato aflorou incertezas profissionais e na prática pedagógica dos docentes de Geografia que atuam neste nível de ensino, sobretudo, devido à proposta de integração da Geografia como um conhecimento dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Portanto, conjecturamos que o território da disciplina² de Geografia no Ensino Médio é um campo disciplinar que se encontra em disputas e permeado por incertezas.

Dessa maneira, esta pesquisa parte da seguinte questão principal: Quais as implicações para os(as) docentes de Geografia das escolas estaduais do município de Araguaína-TO, após a transformação do currículo com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio?

Tendo em vista o contexto de disputas por hegemonização de discursos na BNCC do Ensino Médio, em especial do estabelecimento de sentidos para o currículo escolar de Geografia, a hipótese inicial deste trabalho é que além de mudanças que alteram a organização curricular, tal política implica na prática pedagógica e em questões ligadas à carreira, a vagas de trabalho e na redução de carga horária de docentes de Geografia em Araguaína.

A escolha deste tema de pesquisa se deu pela inquietude enquanto futuro professor de Geografia em compreender as implicações sentidas pelos docentes, desta disciplina escolar, a partir da aprovação da BNCC para o Ensino Médio. Esta indagação é fruto do contato com a vivência escolar e com docentes de Geografia de Araguaína-TO, principalmente a partir das

² Neste trabalho, entendemos o território predominantemente como o *território disciplinar*, ou seja, o território disciplinar enquanto campo disciplinar da Geografia escolar.

experiências durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)³, dos estágios investigativos e da participação como bolsista no Projeto de Extensão “Interlocações sobre a implementação da BNCC de Geografia: construindo práticas educativas regionais⁴”.

Durante os diálogos estabelecidos nestas experiências formativas, foi possível observar que estes profissionais se sentem inseguros em relação ao seu trabalho frente às novas mudanças advindas de políticas educacionais/curriculares como a BNCC do Ensino Médio. Tendo em vista o presente momento de discussões sobre a implementação desse documento nas escolas, ressaltamos a necessidade de analisar criticamente os efeitos políticos desse processo para a comunidade disciplinar⁵ de Geografia, em especial, os docentes que trabalham no Ensino Médio em Araguaína.

Entendemos com base em Lopes e Macedo (2011), que a implementação curricular não consiste em um processo linear e acabado. Nesse sentido, a homologação da BNCC em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC) não encerra o processo de produção de sentidos políticos, ou seja, a política legitimada passa por um processo aberto de mutações, incluindo leituras e interpretações diversas, recontextualizações, negociações, e, conseqüentemente, ocorre à produção de novos sentidos para a política nos contextos locais. Portanto, o texto da BNCC tem efeitos plurais, contraditórios e desiguais nas escolas, tendo em vista suas realidades locais.

A presente pesquisa justifica-se então por sua relevância acadêmica e social ao problematizar a transformação da disciplina de Geografia na BNCC para o Ensino Médio, além de buscar investigar como essa política curricular implica no trabalho dos(as) docentes de Geografia em Araguaína. Pensar esses efeitos em escala local permite ampliar os reflexos dessa política em escala regional ou até mesmo nacional. Além do mais, frente a essas mudanças na política curricular, torna-se fundamental refletirmos sobre possibilidades de (re)existência da Geografia como disciplina escolar obrigatória no Ensino Médio, para talvez assim, nos mobilizarmos em defesa do território disciplinar⁶.

³ Atuei como discente bolsista de agosto de 2018 a dezembro de 2019 no subprojeto Geografia/UFT, edital nº 93/2018 PROGRAD/DPEE, coordenado pelo Prof. Dr. Roberto Antero da Silva.

⁴ Esse projeto ofertado pelo Colegiado de Geografia da UFT/Câmpus de Araguaína ocorreu entre maio e dezembro de 2020 e foi coordenado pela Professora Doutora Vanessa Lessio Diniz.

⁵ Segundo Costa e Lopes (2016, p. 1028), a comunidade disciplinar é “o conjunto de subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina”. Esse conjunto de subjetividades é construído por diferentes atores (professores universitários e da Educação Básica, entre outros) e sentidos que se articulam nas políticas, produzindo discursos disciplinares (COSTA; LOPES, 2016).

⁶ A defesa do território disciplinar é aqui pensada enquanto a mobilização política que pode ser realizada, principalmente nas escolas com vistas de valorizar e reafirmar a Geografia enquanto uma disciplina específica e obrigatória no Ensino Médio.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é: Analisar a transformação da disciplina de Geografia enquanto componente curricular na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio e suas implicações para docentes das escolas estaduais do município de Araguaína-TO. Para tanto, visando responder esse objetivo, elaboramos quatro objetivos específicos:

1. Estabelecer discussões sobre currículo em um viés pós-crítico e pós-estruturalista em torno da Teoria do Discurso;
2. Compreender o contexto de produção da BNCC com base na abordagem pós-crítica do ciclo de política proposto por Stephen Ball;
3. Identificar as principais alterações nos currículos de Geografia para o Ensino Médio do estado do Tocantins a partir da implementação da BNCC em Araguaína;
4. Investigar nos discursos de docentes de Geografia das escolas estaduais de Araguaína as implicações sentidas em sua atuação profissional diante do atual cenário de implementação da BNCC para o Ensino Médio.

A metodologia utilizada neste trabalho baseia-se numa abordagem qualitativa e exploratória que permitiu o enfoque da análise nos diferentes sentidos discursivos dos docentes entrevistados, nos revelando algumas das percepções, vivências, críticas e inquietações desses sujeitos frente ao processo de implementação da BNCC do Ensino Médio nas escolas em que atuam. Os instrumentos técnicos utilizados no desenvolvimento deste estudo deram-se a partir da realização de entrevistas semiestruturadas por meio de formulário eletrônico, de fontes documentais e bibliográficas que nos possibilitaram tecer críticas, argumentações e reflexões. Ainda, nos apropriamos dos seguintes referenciais teórico-metodológicos: Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e Ciclo de Política de Stephen Ball.

Além desta introdução, organizamos este texto em mais quatro capítulos. O Capítulo 2 - *Aproximações teóricas sobre currículo e Geografia* apresenta as principais teorias de currículo e a perspectiva teórica-metodológica da Teoria do Discurso que embasa nossas reflexões para pensar o currículo de Geografia como prática espacial de significação. O Capítulo 3 - *Caminho teórico-metodológico da pesquisa* apresenta a metodologia qualitativa e exploratória, além dos instrumentos utilizados para a coleta de informações e os principais referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

O Capítulo 4 - *Contextos de produção e implementação da Base Nacional Comum Curricular: Ciclo de Política e sentidos sobre a disciplina de Geografia em Araguaína* apresenta o referencial teórico analítico do ciclo de política, no qual analisamos o contexto de influência da BNCC, destacando seus marcos legais e discursos de atores e organizações nacionais e internacionais que disputaram a materialidade textual da política; o contexto de produção do texto político da BNCC, salientando o processo de elaboração da política e alguns dos principais discursos contrários e favoráveis em torno desse processo e, por fim, o contexto da prática, apresenta a partir da análise das entrevistas o processo de implementação da BNCC do Ensino Médio em escolas estaduais de Araguaína-TO.

O Capítulo 5 - *A Geografia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: disputas pelo território disciplinar* apresenta as principais mudanças para o currículo nacional de Geografia no Ensino Médio a partir da BNCC, além de apresentar a partir da análise das entrevistas as implicações dessas mudanças para o trabalho docente em Araguaína-TO. Além disso, apresenta a partir das respostas dos docentes possibilidades de (re)existência da Geografia escolar no Ensino Médio, enfatizando assim a defesa do território disciplinar.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO E GEOGRAFIA

O período histórico atual vivenciado em todos os lugares do mundo é influenciado pelo fenômeno da *globalização*⁷. Milton Santos (2012) em seu livro nomeado “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal” argumenta que a globalização é o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista⁸, ou seja, para a permanência e avanço do mercado global é essencial à manutenção da globalização tal como é, existindo no mundo de forma perversa, visto que mesmo com o progresso das ciências e das técnicas há locais em todos os países permeados por pobreza ou extrema pobreza, desemprego, fome, desabrigo, precarização da educação e saúde pública.

Assim, revelando as mazelas sociais produzidas em tempos de globalização, bem como escancarando o discurso contraditório sobre a globalização como responsável por unificar os povos, no que Santos (2012) denomina de *globalização como fábula*⁹.

Além das mudanças nos domínios políticos, econômicos e culturais, a educação em geral, e a área do currículo de Geografia, em particular, têm sido afetados pela interação com diferentes espaços-tempos advindos da globalização, sobretudo nas mudanças de se conceber o mundo. Consequentemente, alteram também os modos de ensinar e aprender sobre o mundo (DINIZ, 2019). É neste mundo globalizado que o currículo vem tendo centralidade nas políticas educacionais (LOPES, 2004).

Tal centralidade do currículo é também interpretada muitas vezes como decorrente de determinantes situados na esfera internacional. No mundo globalizado haveria poucas possibilidades de se escapar de um discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos. Esse enfoque tanto é utilizado para questionar a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais (globalizados perante os globalizantes), quanto para justificar

⁷ Segundo Santos (2012), o uso da globalização se dá de forma perversa, tal fenômeno é vivenciado em todos os lugares do mundo, porém seus efeitos não são sentidos da mesma forma nos lugares. “Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada” (SANTOS, 2012, p. 24).

⁸ Um dos pilares do capitalismo globalizado é a tirania do dinheiro e da informação (SANTOS, 2012).

⁹ Para Santos (2012), a globalização como fábula é pautada ideologicamente nos interesses dos atores hegemônicos internacionais, transmitindo o ideário de uma globalização que produz a aldeia global, ou seja, um mundo em que todos estão conectados em/com todos os lugares por meio das técnicas. Nesse sentido, o autor critica a disseminação desse discurso, pois a realidade que se estabelece, nesta era globalizada, não permite o encurtamento das distâncias dos lugares para todos, mas sim para uma parcela pequena da população mundial. Ainda segundo o referido autor, o que há nessas ideias é essencialmente a criação de um mundo global fictício, tendo em vista que a globalização, mesmo que apresentada como capaz de hegemonizar o planeta, o que se estabelece é o aprofundamento das diferenças locais.

que políticas de partidos tão distintos se mostrem tão iguais (LOPES, 2004, p. 111).

Mesmo com essas influências internacionais, existe a possibilidade de reinterpretação que um governo de Estado com um projeto político-social diferente do estabelecido pelo neoliberalismo, possa construir políticas educacionais que permitam novas relações com as práticas escolares (LOPES, 2004).

Porém, presenciamos atualmente políticas curriculares de âmbito nacional sendo legitimadas com teor prescritivo e pretendendo fixar sentidos comuns no currículo nacional das escolas brasileiras, como acontece, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como veremos mais detalhadamente no Capítulo 4. Contudo, situamos nossa análise política sobre currículo como sempre aberto para recontextualizações, sendo impossível a fixação da prática curricular nas escolas com os mesmos sentidos e da mesma forma que foram idealizados na política.

Os estudos sobre currículo como objeto de pesquisa, muitas vezes nos cursos de licenciaturas, não são privilegiados, o que faz com que futuros professores não compreendam os jogos políticos em torno do currículo praticado. Isto é, não é dado destaque ao fato de que o currículo é realizado nos cotidianos das escolas a partir da interação dos sujeitos pedagógicos, docentes e estudantes, que dão vida e corpo às propostas curriculares (OLIVEIRA: 2003).

Buscando contribuir para os estudos de currículo na formação de professores de Geografia, este capítulo apresenta algumas discussões teóricas mais gerais e introdutórias no estudo sobre currículo, principalmente sobre as teorias de currículo [teorias tradicionais, críticas e pós-críticas]. Por fim, procura-se estabelecer discussões sobre currículo em um viés pós-crítico e pós-estruturalista em torno da Teoria do Discurso, buscando explicitar as bases que nos fizeram optar por este aporte teórico-metodológico.

Desse modo, consideramos um passo importante no estudo sobre o currículo investigar as principais teorias curriculares, pois, essas, cada uma de uma forma específica a partir de seus princípios, nos permite um olhar diferente para a educação (SILVA, 2011). Como ponto de partida, Silva (2011, p. 15-16) argumenta que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido

naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Com isso, o currículo escolar está para além de apenas uma lista de conteúdos, tal como uma questão somente de conhecimento como muitas vezes é visto (SILVA, 2011). Já pensando no currículo da disciplina de Geografia que aqui nos interessa, esse possui objetivo definido, como veremos adiante, portanto, é capaz de influenciar fortemente na visão de mundo do estudante, logo, também na própria identidade do estudante.

Quando entendemos o currículo como uma questão de identidade é importante deixar nítido que essa produção é sempre fruto de processos fluídos e inacabados de identificação, ou seja, processos nos quais o currículo nunca possui identidades fixas ou monolíticas, mas sim provisórias, sempre buscando novos processos de significação (LOPES; MACEDO, 2011; GIACAGLIA, 2014). Em vista disso, investigar sobre o currículo em uma visão ampla, torna-se uma necessidade contemporânea no trabalho dos professores de Geografia.

Nessa direção, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira seção buscamos apresentar uma introdução ao estudo de currículo, principalmente situando as principais teorias de currículo. Na segunda, buscamos definir nosso aporte teórico metodológico na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista sob a ótica da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, salientando alguns dos seus princípios e categorias analíticas que sustentam nossa leitura de currículo. Na terceira e última seção, enfocamos nossas reflexões curriculares baseadas na Teoria do Discurso para definirmos o currículo de Geografia como prática espacial de significação discursiva.

2.1 Teorias de currículo: apontamentos introdutórios ao estudo de currículo

O termo currículo é polissêmico, isto é, possui sentidos e formas de análises plurais. A primeira menção ao termo currículo ou *curriculum* no latim é registrada em 1633 nos registros da Universidade de Glasgow na Escócia (LOPES; MACEDO, 2011; GOODSON, 2018). A discussão no campo de Currículo possui diversas vertentes teóricas, correntes de pensamento, áreas de estudos, entre outras ramificações que torna o seu debate diverso e inacabado ao longo do tempo e do espaço social.

A difusão dos estudos e pesquisas sobre currículo é calcada, sobretudo nas principais tendências ou teorias de abordagem curricular, são elas, as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Ao longo da discussão, poderemos perceber como essas correntes historicamente foram se transformando, ganhando novos princípios e enfoques de estudos. Embora as

disputas por ressignificação do currículo sejam constantes, tais tendências desde a tradicional, encontram-se ainda presente nos currículos. Vale salientar que as teorias de currículo não possuem homogeneidade dentro de suas abordagens, mas princípios que são consensos em seus enfoques de análise (SILVA, 2010).

Entender tais tendências de currículo constitui um passo importante para a compreensão das concepções de currículo e sobre o próprio currículo praticado no cotidiano escolar. Para exemplificar, ao fazer a leitura de documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode-se encontrar fragmentos das perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas. Portanto, podemos afirmar que esses documentos contribuem fortemente na disseminação dessas teorias no cotidiano escolar e, com isso, as tendências curriculares tampouco se restringem ao campo das teorias, mas também influenciam na prática docente (SILVA, 2011; PANUTTO, 2017).

O currículo enquanto objeto específico de estudo e de pesquisa surge nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX, principalmente na década de 1920 (SILVA, 2011; PANUTTO, 2017). Sob influência norte-americana, nos anos de 1920, se iniciam também os estudos curriculares no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011). De acordo com Silva (2011), os estudos curriculares nos Estados Unidos dão início em conexão com o processo de industrialização e dos movimentos migratórios, que intensificaram a massificação da escolarização.

As teorias tradicionais ficaram marcadas por dois movimentos distintos: o eficientismo social de John Franklin Bobbit e o progressivismo inicialmente difundido por John Dewey e Ralph W. Tyler, sendo este último trazido para o Brasil pelo movimento Escola Nova¹⁰ (LOPES; MACEDO, 2011). O eficientismo social pode ser resumido como um movimento pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia e economia (LOPES; MACEDO, 2011; PANUTTO, 2017).

Em 1918, a publicação do livro “*The curriculum*” de Bobbitt foi um marco na difusão dos estudos curriculares (SILVA, 2011). De forma geral, o modelo desenvolvido por Bobbitt, fortemente influenciado pelo modelo de administração proposto por Frederick Taylor, preconizava o currículo como ferramenta para alcançar resultados por meio de um processo mecânico centrado na eficiência. Com a disseminação da abordagem tradicional inicialmente

¹⁰ Movimento conhecido também por “escolanovismo” surge nos Estados Unidos e ganha força no Brasil na década de 1920, implica em mudanças educacionais e na prática pedagógica dos educadores (LOPES; MACEDO, 2011).

proposta por este autor, sua concepção de currículo tornou-se parcialmente realidade nas escolas¹¹ (SILVA, 2011).

Além de Bobbitt, os autores John Dewey e Ralph Tyler, foram precursores dos estudos curriculares sob viés tradicional, porém apoiados no progressivismo. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 23),

Rivalizando com o eficientismo no controle da elaboração de currículos ‘oficiais’, o progressivismo conta com mecanismos de controle menos coercitivos. Mas, também para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana e industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática.

John Dewey, nome mais conhecido desse movimento, teve seus princípios como base de reformas educacionais ocorridas em estados brasileiros nos anos de 1920 (LOPES; MACEDO, 2011). O referido teórico ficou conhecido como mais progressivista que Bobbitt, por estar mais preocupado com a construção de uma democracia do que centrado em um modelo de currículo essencialmente técnico e voltado para o funcionamento da economia (SILVA; 2011; PANUTTO, 2017). Dewey considerava importante o planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens, para o teórico, “a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2011, p. 23).

Já Ralph Tyler, por volta de 1949, marca a teoria curricular com uma abordagem mais eclética que articula abordagens eficientistas com o pensamento progressivista, sua teorização se impôs por mais de 20 anos nos Estados Unidos e no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011). O modelo de Tyler, essencialmente técnico, considerado mais eficientista do que progressivista é baseado em um procedimento linear e administrativo no qual a eficiência dos currículos é inferida a partir da avaliação de rendimento dos estudantes (LOPES; MACEDO, 2011).

Portanto, as teorias tradicionais emergem no início do século XX, nos Estados Unidos, em reação ao currículo clássico, humanista¹² “[...] que havia dominado a educação

¹¹ É necessário explicitar que as teorias de currículo, não somente as teorias tradicionais são usualmente inseridas nos textos curriculares e, conseqüentemente, essas abordagens teóricas são interpretadas de diferentes formas no contexto da prática escolar. Além disso, as teorias curriculares são fluidas, ou seja, estão em constante movimento de transformação no espaço e no tempo. Portanto, não há possibilidades de implementação dessas teorias e nem ao menos de qualquer proposta curricular nas escolas (por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular) em sua totalidade, tal como foi idealizada.

¹² “Cada um dos modelos curriculares contemporâneos, o tecnocrático e o progressista, ataca o modelo humanista por um flanco. O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. [...] O modelo progressista, sobretudo aquele “centrado na criança”, atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e jovens” (SILVA, 2011, p. 26-27).

secundária desde sua institucionalização” (SILVA, 2011, p. 26). Pensamos que ainda hoje, é a partir das teorias tradicionais que os currículos são primeiramente pensados e aplicados no contexto da prática escolar. Logo, podemos questionar também o pioneirismo e a forte influência da teorização curricular estadunidense no Brasil (PANUTTO, 2017).

Evidenciado as disputas em um campo de estudos em constante contestação, conforme Silva (2011), a partir da década de 1970, surge fortemente nos Estados Unidos, o movimento denominado “reconceptualização do currículo”, criticando os modelos tradicionais de currículo que “[...] ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (p. 16). Contudo, em reação às teorias tradicionais esse movimento germina, sob um contexto histórico em escala global de manifestações e resistências contra uma sociedade conservadora, bem como contra a estrutura educacional tradicional (SILVA, 2011).

Na literatura inglesa esse abalo as perspectivas tradicionais se deram pelos questionamentos do movimento liderado por Michael Young que ficou conhecido como “Nova Sociologia da Educação” (SILVA, 2011). No Brasil, Paulo Freire é um dos principais representantes da difusão das teorias críticas, ao tencionar a educação bancária e propor uma educação dialógica para a emancipação, sobretudo no seu livro “Pedagogia do oprimido” (1970). Além de Freire, os autores Demerval Saviani e José Carlos Libâneo contribuíram para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica no país.

As teorias críticas estão inscritas na tradição marxista, logo, propõem “[...] outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade ‘existe’ somente nas explicações técnicas” (PACHECO, 2001, p. 50-51). Essa visão questiona e contesta os efeitos do currículo na sociedade.

Desse modo, “a tradição crítica compreendeu, há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 2010, p. 10). Assim, o currículo perfaz nas escolas, a materialização de uma lógica de dominação da classe dominante, logo, a transmissão do saber escolar se dá de forma desigual e com interesses predestinados em uma sociedade capitalista.

A construção do currículo e a prática curricular, portanto, estão envoltas por relações de poder. De modo geral essa corrente de análise do currículo busca analisá-lo como um mecanismo de reprodução ideológica, social e cultural da classe dominante, que teve como base os teóricos: Louis Althusser com o livro “Aparelhos ideológicos de Estado” (1971); Christian Baudelot e Roger Establet com a obra “Escola capitalista na França” (1971), Samuel Bowles e Herbert Gintis com o livro nomeado “Escarização na América capitalista” (1976);

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com o conhecido “A reprodução” publicado em 1970 (LOPES; MACEDO, 2011).

Ainda na corrente crítica, mas sob uma ótica neomarxista, o teórico norte-americano Michael Apple contribui com a popularização da discussão sobre currículo, sobretudo, em razão da publicação da sua obra “Ideologia e currículo” em 1976. No Brasil, foi somente na década de 1980 que o trabalho de Apple ganha notoriedade no país. Essa demora teve relação com o cenário político de ditadura militar (1964-1985), que no campo da educação, ficou marcado pela valorização do tecnicismo e, no currículo, por abordagens derivada da racionalidade tradicional tyleriana (LOPES; MACEDO, 2011).

Para Apple (1989), a escola desempenha um importante papel na produção e reprodução da ideologia econômica e cultural das relações de classe, em que até os currículos mais criativos não conseguem atingir os estudantes mais pobres, considerados “desajustados”, “inferiores” ou “diferentes” na escola, sobretudo devido à condição de classe desigual em que estão inseridos. Para o autor, as escolas “[...] ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido” (APPLE, 1989, p. 58). Por conseguinte, nessa perspectiva, as escolas contribuem para hegemonia ideológica dos grupos dominantes.

Entretanto, as teorias críticas não conseguiram responder a problemática do como fazer o currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Desse modo, as teorias pós-críticas iniciam seus estudos em reação às teorias tradicionais e críticas, utilizando-se de alguns princípios das teorias críticas, mas deslocando o enfoque do conceito de ideologia para o conceito de discurso (SILVA, 2011). Portanto, as teorias pós-críticas de currículo são denominadas as teorias que questionam as teorias críticas, que são marcadas pelas influências do marxismo, da teoria crítica da Escola de Frankfurt e em parte pela fenomenologia (LOPES, 2013).

As teorias pós-críticas estão pautadas em uma visão multicultural da sociedade. De acordo com Silva (2011, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”.

O termo multiculturalismo é polissêmico, Candau (2008, 2012) defende uma concepção de multiculturalismo¹³ denominado de *intercultural*. Para a autora, tal concepção é

¹³ Candau (2008) aponta cinco características básicas para essa perspectiva: 1) a inter-relação dos diversos grupos culturais; 2) as culturas são históricas e dinâmicas; 3) devido à realidade das sociedades serem híbridas

considerada “[...] mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAUI, 2012, p. 243).

Assim sendo, uma vez que as teorias tradicionais pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas, as teorias críticas e pós-críticas tencionam o currículo como essencialmente ação de poder (SILVA, 2011). Para as teorias críticas e pós-críticas, o currículo, ao ser escrito, seleciona o que é considerado importante a ser ensinado, quais disciplinas escolares e/ou, conhecimentos serão privilegiados, o que e como conhecimentos serão representados nas escolas, dentre outras subjetividades que atestam o caráter ideológico e de poder do currículo.

Para Silva (2011, p. 14-15): “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”. Esse autor, em específico sobre as teorias críticas e pós-crítica pondera que essas “[...] não se limitam a perguntar ‘o quê?’, mas submetem este ‘quê?’ a um constante questionamento. Sua questão seria, pois, não tanto ‘o quê?’, mas ‘por quê?’. Por que esse conhecimento e não outro?” (SILVA, 2011, p. 16).

Evidenciando que o currículo é sempre resultado de uma seleção. Os conhecimentos mobilizados para fazerem parte do currículo, se dão por meio de um processo de inclusão desses no texto curricular e, conseqüentemente, a exclusão de outras possibilidades de conhecimento.

Cabe ressaltar, o caráter inerentemente ideológico do currículo. Visto que ideologias¹⁴ estão presentes em todo o movimento de produção do currículo. Desde o momento de escolha do conjunto de especialistas que irão desenvolver o documento, ao momento de construção dos currículos, uma vez que os especialistas selecionam o que será representado no texto curricular a partir de suas concepções pedagógicas, sociopolíticas, identificação cultural, portanto, são ações ideológicas.

Dentre essas teorias curriculares, optamos por assentar nossas reflexões sobre o currículo em um viés pós-crítico. As teorias pós-críticas são capazes de superar divisões hierárquicas, bem como possibilitam uma investigação mais ampliada da cultura, principalmente da produção cultural no âmbito escolar (LOPES, 2005).

culturalmente, conseqüentemente não há culturas “puras”; 4) as relações culturais são marcadas por relações de poder; 5) essas relações estão em constante conflito permeadas por diferença e desigualdade.

¹⁴ “As ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa legitimar determinada visão de mundo. Nesse sentido, quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31).

Sabemos que o conjunto das teorias pós-críticas inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, no entanto, “[...] ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo” (LOPES, 2013, p. 10), mas que convergem na desconstrução de verdades socialmente construídas (PACHECO; SOUSA, 2016). Nesse bojo de estudos curriculares com viés pós-crítico, buscamos construir para esta pesquisa uma perspectiva de currículo sob a ótica pós-estruturalista da Teoria do Discurso, que apresentaremos na próxima seção.

2.2 O currículo na perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe

A análise pós-estrutural, na qual têm Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Kristeva, Laclau e Mouffe, como alguns dos principais teóricos dessa corrente de pensamento social-político, surge em crítica a princípios do estruturalismo¹⁵. Os primeiros estudos pós-estruturais se iniciam no final da década de 1970 nos Estados Unidos.

No Brasil, as pesquisas pós-estruturais sobre currículo ganham ênfase no início dos anos 2000 (LOPES; MACEDO, 2011). “Pós-estruturalismo não é uma forma de pensar ‘além’ ou ‘após’ a estrutura. Com a adição do ‘pós’, não é a estrutura em si que é posta em xeque, mas a forma essencialista como a mesma tinha sido até então tratada”¹⁶ (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014a, p. 39). Essa perspectiva permite o entendimento de textos e discursos que circulam na produção das instituições e da cultura¹⁷, tal como possibilita a análise de suas ligações com as relações de poder¹⁸ (LOPES, 2005).

Desse modo, buscamos compreender a análise contemporânea do social a partir da perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal

¹⁵ Em um sentido amplo, o estruturalismo refere-se ao estabelecimento da ideia de uma estrutura (cognitiva, econômica, social) fixa como determinante para a produção do conhecimento (LOPES, 2013).

¹⁶ No pensamento de Laclau (1993, apud MENDONÇA; RODRIGUES, 2014a, p. 39), o pós-estruturalismo critica essa forma essencialista, pois não consegue enxergar a impossibilidade de fixação de identidades em um sistema, tendo em vista que o social deve ser lido como um jogo infinito das diferenças.

¹⁷ “A discussão pós-estruturalista, com seu pressuposto da primazia do discurso e das práticas linguísticas, altera radicalmente as concepções de cultura. A perspectiva pós-estruturalista amplia, por outro lado, as abordagens sociológicas (como as abordagens marxistas ou a teorização de Bourdieu, por exemplo) centradas numa visão da cultura como campo de conflito e de luta, mas, por outro, modifica-as, ao deslocar a ênfase de uma avaliação epistemológica (falso/verdadeiro), baseada na posição estrutural do ator social, para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas. A cultura, nessa visão, é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 2010, p. 14).

¹⁸ Nos estudos pós-estruturais “[...] entendem o poder como difuso: não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237).

Mouffe como direcionamento teórico-metodológico para nossas reflexões (BURITY, 2014; GIACAGLIA, 2014; MARCHART, 2014; MARQUES, 2014; MENDONÇA; RODRIGUES, 2014b; MENDONCA, 2014; PESSOA, 2014; SOUTHWELL, 2014; STRAFORINI; LEMOS, 2018). A complexidade analítica do social por meio dessa teoria torna-se relevante e atual, tendo em vista as demandas contemporâneas, sobretudo as mudanças no modo que se estabelece e se inter-relacionam as relações sociais em um mundo globalizado (PESSOA, 2014).

A Teoria do Discurso tem origem no livro nomeado “Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical” escrito pelo filósofo político argentino Ernesto Laclau e pela cientista política belga Chantal Mouffe, publicado em 1985. Conforme Marchart (2014), essa teoria tem sido considerada uma das maiores contribuições para o pensamento político e social dos últimos anos. Segundo o autor, atualmente constitui-se toda uma rede em torno da Teoria do Discurso que ficou conhecida como “Escola de Essex”.

Tal teoria tem como categorias de análise principais o conceito de *poder* e de *discurso*, essas se desdobram em outras categorias de análise¹⁹ centrais à teoria, por exemplo, *pontos nodais*, *cadeias articulatórias*, *antagonismo*, *hegemonia*, *significantes vazios* ou *significantes flutuantes*, *interior e exterior constitutivo* (DINIZ, 2019).

Segundo Mendonça e Rodrigues (2014b), Laclau se apoia em uma série de conceitos advindos de outras áreas do conhecimento, como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise lacaniana, a linguística, o estruturalismo e o próprio pós-estruturalismo para construir um aparato teórico original, “[...] que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social” (p. 48).

Nos últimos anos, tem se aumentado a influência das perspectivas discursivas pós-críticas e pós-estruturalista na análise dos contextos de produção de documentos curriculares. Acreditamos que isso se deve ao fato dessa abordagem não se restringir a uma perspectiva de poder verticalizada, tendo o Estado como único detentor do poder político e as escolas como submissas ao processo de implementação das políticas curriculares (LOPES, 2006). Pelo contrário, defendemos essa perspectiva, pois propicia uma análise ampliada que aborda múltiplas escalas [local, nacional, global] de produção curricular.

Nesse sentido, consideramos restritiva uma abordagem bipolarizada de políticas curriculares que ora está marcada pela ordem exclusiva do Estado, ora pelos praticantes nos

¹⁹ Neste trabalho nos debruçamos apenas na explicação das categorias analíticas expostas para a compreensão do nosso objeto de estudo. Todavia, estas categorias são exploradas por Ernesto Laclau no seu livro “Emancipação e Diferença”.

contextos escolares. Em vista disso, visando romper com essa leitura, buscamos analisar as múltiplas escalas de produção curricular como participante do mesmo processo de sua produção (STRAFORINI; LEMOS, 2018). Com isso, “vêm se ampliando os estudos [como este] que buscam superar tal separação entre proposta [curricular] e implementação, bem como entre estrutura e agência, por meio de abordagens discursivas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234-235).

Temos a categoria analítica *discurso*, como mencionado anteriormente, como central na Teoria do Discurso, tendo em vista que o social deve ser percebido por meio da lógica discursiva (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014b). Na teoria de Laclau, discurso não deve ser lido como meramente referente a algo dito ou escrito [texto], mas, sobretudo como prática social constituinte do social, portanto, ação significativa.

Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática - daí a noção de prática discursiva - uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar *múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias*. Assim, a realidade, como possibilidade de ser perscrutada, conhecida verdadeiramente, é uma impossibilidade, tendo em vista que esta é significada de diversas maneiras, a partir de diferentes estruturas discursivas (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014b, p. 49, grifo nosso).

Nesse sentido, discurso para Laclau, é materialidade, a partir das relações sociais cotidianas que são inerentes às práticas de significação. Assim, “[...] a Teoria do Discurso, por seu turno, não tem por objetivo encontrar convergências, traços comuns ou regularidades, mas sim compreender práticas de significação discursivas” (STRAFORINI; LEMOS, 2018, p. 95). Ou seja, busca compreender a inseparabilidade entre significação e prática social (DINIZ, 2019). De outro modo, para Laclau, “prática de significação é própria da vida social, logo, há uma inseparabilidade entre significação e ação” (STRAFORINI; LEMOS, 2018, p. 96).

Quando falamos sobre discurso, previamente a noção que possuímos empiricamente refere-se a uma noção restrita a linguagem, porém há um jogo político por trás dessa ação que é puramente material. As políticas curriculares e/ou documentos curriculares, por exemplo, podem ser lidas como discurso, que ao serem legitimadas constituíram materialidade nos lugares, ainda que contingentes e precárias, a partir dos momentos de implementação, nas quais estão dentro de um sistema discursivo sempre em movimento em busca por fixação de determinados sentidos para a educação, currículo, prática docente.

Desse modo,

É a linguagem que institui a diferença e é assim, cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição do “mundo real” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Na Teoria do Discurso a noção de uma estrutura fixa determinante do social é substituída pela de discurso. Portanto, “[...] não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, provisórias e contingentes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 252). Assim, o discurso está inserido no jogo político, logo, é um movimento constante de disputa de significação e se torna hegemônico quando um *ponto nodal*²⁰ como princípio articulador fixa temporariamente a cadeia de significação em uma dada formação discursiva²¹ (DINIZ, 2019). Segundo Straforini e Lemos (2018, p. 97),

A formação de um discurso hegemônico é o resultado contingente de uma série de articulações, que Laclau vai chamar de práticas articulatórias entre lógicas de equivalências e lógicas de diferenças; dito de outra forma, um discurso hegemônico é a transformação de demandas particulares em universais, ou o processo de universalização do particular.

Logo, na Teoria do Discurso²², a “[...] hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade [particular], em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014b, p. 53).

É a partir da cadeia articulatória de diferenças e equivalências que uma ou mais demandas particulares são capazes de assumir um sentido discursivo de outras demandas particulares, produzindo provisoriamente um discurso único que represente essas diferenças, logo, tornando-se universal e, por conseguinte, contingencial e provisoriamente hegemônico (STRAFORINI; LEMOS, p. 98).

²⁰ “Os pontos nodais cumprem o papel de significados mestres capazes de unificar uma superfície discursiva entrelaçando uma variedade de identidades diferentes em torno de um nó de significados” (TORFING, 1999, apud SOUTHWELL, 2014, p. 139).

²¹ “O sentido social de determinado fenômeno [...] se constrói a partir da sua inscrição em unidades mais amplas de significação. A isto chamaríamos de *formação discursiva*. Uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistema de regras de produção de sentidos. Uma formação discursiva já está *hegemonizada* por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela constituem ou expressam” (BURITY, 2014, p. 66).

²² O sentido sobre hegemonia é deslocado: “[...] de uma construção fundamentada na estrutura econômica, com Antonio Gramsci, para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente, tal como analisado por Ernesto Laclau” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236).

Contudo, “[...] todo universal não é mais que uma particularidade que, a partir de uma concepção hegemônica, ocupa o lugar do universal” (GIACAGLIA, 2014, p. 102). Como vimos, até um discurso hegemônico está imbricado em um processo sempre instável e mesmo que pretenda a fixação da significação de um determinado discurso, existe um movimento fluído de mudanças de sentidos, sobretudo devido às disputas constantes neste processo por novos/outros sentidos. “Em outras palavras, na negação de uma sociedade entendida como unidade totalizadora e completamente fechada, em que significante e significado estão sempre em movimento” (STRAFORINI; LEMOS, p. 96).

Nesse cenário, é inevitável a existências de determinados *significantes flutuantes*, ou também denominado por Laclau de *significantes vazios*²³, e, “[...] através deles, é possível conceitualizar a luta de distintos movimentos políticos por fixarem parcialmente certos significantes com determinadas significações. Esta luta pelas fixações parciais compõe a hegemonia” (SOUTHWELL, 2014, p. 136).

Um discurso é impossibilitado de expansão e fixação de significação permanente devido à existência de *antagonismos* que se impõe como condição inerente do social e do político, ou melhor, da própria constituição discursiva, então, um discurso sempre busca definir a fixação de sentidos a partir de suas identificações políticas/culturais e de identidade.

Nesse sentido, para Laclau e Mouffe, “antagonismo é entendido como impossibilidade da constituição de um sentido objetivo ou finalístico de toda lógica discursiva” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014b, p. 51). Conseqüentemente, para todo discurso, haverá outro(s) discurso(s) que o antagoniza, isto é, que se posiciona em oposição, acontecendo o que é chamado de *corte antagônico*, ou seja, a impossibilidade de constituição plena e estabilidade de uma totalidade discursiva.

“Enfatizamos, portanto, que o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que essa ocorre entre um ‘exterior constitutivo’ que ameaça a existência de um ‘interior’” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014b, p. 52). Dessa forma, o *interior constitutivo* de um discurso refere-se a diversas demandas de atores/grupos diversos que se unem por meio de um interesse em comum (*ponto nodal*), gerando um discurso hegemônico. Em contrapartida, o *exterior constitutivo* é entendido por outras demandas que em sua formação

²³ Na Teoria do Discurso, *significantes vazios* referem-se a significantes que estão sempre em disputa, constantemente contestados. “Estes, por definição, permitem uma multiplicidade de articulações com significados sem que nenhum deles se estabilize com sentido unívoco. Os significantes vazios tornam-se não apenas *loci* de atos de identificação, mas também objeto de luta com vistas ao seu “preenchimento” por sentidos particulares” (BURITY, 2014, p. 70).

discursiva se opõem ou ameaçam a constituição plena de um discurso, ou seja, que disputa pelo estabelecimento de outros sentidos.

Portanto, apoiados nesse aporte teórico-metodológico, analisamos o currículo enquanto construção *sócio-discursiva*, que produz processos fluídos de significação e como esses processos difundem identidades e diferenças, nunca acabadas, sempre provisórias e contingentes nos lugares e territórios. Como veremos na próxima seção, buscando nos apropriar dessa abordagem, esta pesquisa pretende analisar, especialmente o currículo da disciplina de Geografia como prática espacial de significação discursiva, sob a ótica da Teoria do Discurso (LOPES; MACEDO, 2011; STRAFORINI, 2018; STRAFORINI; LEMOS, 2018; DINIZ, 2019).

2.3 O currículo de Geografia como prática espacial de significação

O ensino de Geografia vem se transformando e construindo novas formas plurais de percepção da espacialidade, sobretudo devido aos efeitos da globalização, visto que esse fenômeno modifica, em diferentes escalas de ação, o contexto espacial global, ocasionando dinâmicas espaciais cada vez mais aceleradas.

Presencia-se na atualidade “um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós [...]” (LOPES, 2013, p. 8).

Santos (2010, 2014) nos inspira para afirmar que o atual estágio da globalização reúne condições históricas, teóricas, para a construção nas escolas de uma Geografia global, considerando a melhor compreensão da realidade por meio dos fenômenos e eventos geográficos em suas múltiplas escalas e tendo em mente que cada local é um fragmento alterado e indissociado do todo global, principalmente devido a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e a cognoscibilidade do planeta, pilares que marca a arquitetura desse período.

O objetivo da Geografia escolar é o desenvolvimento de um raciocínio geográfico²⁴ nos estudantes escolares, ou seja, de construir a partir dos conteúdos e procedimentos metodológicos da Geografia uma leitura reflexiva e crítica sobre/no mundo e que ressalta a espacialidade dos fenômenos e dos eventos geográficos, sendo durante esse processo de

²⁴ Entendemos por raciocínio geográfico, a compreensão dos fenômenos e eventos geográficos a partir da espacialidade, isto é “mais que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico” (CAVALCANTI, 2010, p. 128).

ensino-aprendizagem essencial associar ao lugar do aluno e das suas próprias práticas espaciais²⁵ cotidianas (CALLAI, 2010; CAVALCANTI, 2010, 2012; STRAFORINI, 2018). Então, o ensino de Geografia na escola apresenta aos estudantes uma forma de compreender o mundo, como sujeitos ativos no processo de produção espacial, a partir dos diferentes modos de uso e de construção do espaço pelas relações e ações sociais.

O ensino de Geografia preocupa-se em ensinar

a observar a realidade e a compreendê-la *com a contribuição dos conteúdos geográficos*. Ensina-se, por meio dos conteúdos, a perceber a espacialidade da realidade (que sempre é a realidade da perspectiva do aluno, baseada em sua inserção); ensina-se o aluno a analisar uma das dimensões do real, que é a espacial. (CAVALCANTI, 2012, p. 136)

Nesse sentido, ainda segundo Cavalcanti (2012, p. 136), a “Geografia é um conhecimento da espacialidade. Seu papel é explicitar a espacialidade das práticas espaciais”. O ensino de Geografia, para além da mera memorização de conteúdos e conceitos, deve ser reafirmado no currículo escolar como uma possibilidade de ensinar um caminho metodológico que forneça base para os estudantes pensar a realidade em diferentes aspectos e escalas, mobilizando o raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2012). Só por meio desse caminho, a Geografia pode se fortalecer como um conhecimento em que para os estudantes seja significativo no seu cotidiano, logo, também em suas práticas espaciais.

Há um desafio nesse processo de desenvolvimento do raciocínio geográfico que permeia tanto o debate mais amplo sobre documentos curriculares oficiais quanto sobre a construção dos currículos praticados no ambiente escolar pelo professor-estudante que gira em torno da seguinte pergunta: o que deve ser estudado pelos estudantes? Essa questão, que na nossa perspectiva não é possível de ser respondida com uma lista de conteúdos geográficos, mas que pode ser tencionado no âmbito das discussões curriculares.

Ao inserirmos a Teoria do Discurso em nossa leitura de currículo, nos apropriamos do trabalho de Straforini (2018), para analisarmos o currículo da disciplina de Geografia como um discurso de mundo, portanto, também é prática espacial, visto que este influencia diretamente na forma do estudante ver o mundo, bem como modifica o olhar para suas próprias práticas espaciais cotidianas, isto é, suas ações/relações socioespaciais diárias.

²⁵ “Práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade”...) é um componente nítido e destacado da *forma de organização*, do *meio de expressão* e/ou dos *objetos a serem alcançados*. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente, toda prática social é uma *ação* (ou um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de *relações sociais*. Por isso é importante articular o conceito de prática espacial com os de *relação social* e *ação social*” (SOUZA, p. 241).

O currículo dessa disciplina, no entanto, não consegue abarcar uma leitura de mundo que seja igual para todos os estudantes ou que represente todas as espacialidades, pois existem inúmeras outras formas de representações, de imagens, de discursos, entre outros, que influenciam na forma de pensamento para agir no mundo.

Vale destacar o importante papel do professor de Geografia em apresentar múltiplas formas de representações espaciais, privilegiando uma visão multicultural ou intercultural da sociedade. Buscando sempre romper por meio dos conteúdos, com uma forma estereotipada, por exemplo, das regiões brasileiras, dos povos e comunidades tradicionais, dos continentes, etc., possibilitando uma leitura de mundo que abarque diversas visões e/ou paisagens sobre um fragmento do espaço e sobre as relações sociais/políticas/culturais existentes nele, as quais perpassam também por influências globais.

Desse modo, ao longo da jornada de escolarização na Educação Básica o currículo de Geografia tem o poder de construir diversos modos de pensar a espacialidade, que ajudam os estudantes a compreender e a se relacionar no mundo por meio dos conhecimentos geográficos associado à metodologia própria da disciplina, portanto, as práticas curriculares estão intrinsecamente ligadas à produção de processos de significação.

Nesse sentido, os processos de significação durante o ensino aprendizagem de Geografia, consistem em “um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de produzir identidades [fixas]. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227).

Compactuamos com Lopes e Macedo (2011) quando defendem o currículo não como simples seleção de cultura, mas como produção cultural que está em constante disputa pelas significações que são dadas ao mundo. Para as autoras,

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

Diante disso, partindo do princípio que “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). Defendemos que “[...] a Geografia Escolar é uma prática espacial de significação discursiva, que produz visões de mundo a partir daquilo que seleciona (os

conceitos e os conteúdos) e de como ensina esses conteúdos (metodologias de ensino)” (STRAFORINI, 2018, p. 192).

Afinal, o currículo de Geografia “[...] somente é possível de ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202), sendo papel dos professores possibilitarem que os estudantes consigam analisar as relações socioespaciais [hegemônicas e/ou hegemônicas, que buscam a dominação e/ou simplesmente a emancipação] em um espaço mundial globalizado. Todavia, não somente para análise do local ao global e vice-versa, mas também para “[...] utilizá-la como uma prática espacial de atuação nesse espaço de disputas de sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e que práticas espaciais insurgentes [autônomas] podem apresentar outra condição para existência humana” (STRAFORINI, 2018, p. 192).

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa parte de uma abordagem de análise qualitativa. O estudo qualitativo tem como percurso o estreitamento de enfoques amplos para questões mais específicas ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Teixeira (2005, p. 139), “na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem”. Nesse sentido, a abordagem qualitativa tem como objeto de estudo o nível dos significados que são dados ao mundo, que se expressam pelos sentidos de sujeitos com identificações, crenças e valores plurais (TEIXEIRA, 2005).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados deste estudo deram-se por meio de pesquisa exploratória. “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41).

Assim, durante todo o percurso desta pesquisa, pudemos levantar hipóteses, debater sobre os objetivos e o problema de pesquisa, além de refletir sobre a nossa perspectiva de currículo, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, entre outras temáticas abordadas neste estudo.

Este trabalho utilizará em suas análises o referencial teórico-metodológico da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como já apresentamos anteriormente. Retomando as principais categorias analíticas da Teoria do Discurso que mobilizamos neste trabalho são as apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Principais categorias teórico-metodológicas mobilizadas para análise.

Categorias teórico-metodológicas	Referenciais teóricos	Breve definição
<i>Discurso</i>	Lopes e Macedo (2011); Southwell (2014); Mendonça e Rodrigues (2014b); Burity (2014)	Refere-se não somente a linguagem (fala ou texto), mas a própria constituição do social. O discurso é fruto das relações dos sujeitos ao dar sentidos para os fenômenos a partir da articulação entre a dimensão física e a dimensão significativa. Discurso é uma prática, sempre provisória e contingencial, pois mesmo que tente frear o processo de significação ao fixar determinados sentidos, sempre haverá a abertura para a produção de sentidos imprevistos.
<i>Hegemonia</i>	Lopes e Macedo (2011); Southwell (2014);	Refere-se à relação construída para a formação de um discurso que é gerada a partir de uma

	Mendonça e Rodrigues (2014b); Burity (2014); Straforini e Lemos (2018)	relação equivalencial, em um dado contexto histórico, de forma precária e contingente, nas quais uma ou mais demandas particulares assumem um sentido discursivo único, representado as diferenças dissolvidas nessa relação hegemônica.
<i>Cadeias articulatórias de equivalência e diferença</i>	Giacaglia (2014); Pessoa (2014); Mendonça e Rodrigues (2014b); Burity (2014); Straforini e Lemos (2018)	Refere-se à prática articulatória formadora de todo discurso. Essas cadeias articulatórias surgem quando diferentes demandas se equivalenciam, dissolvendo as diferenças e gerando um discurso hegemônico. Essa construção discursiva, no entanto, não consegue incluir todas as demandas particulares e sentidos em disputa e, portanto, a cadeia de diferença impossibilita a constituição plena de um discurso hegemônico ao disputar pela definição de outros sentidos.
<i>Antagonismo</i>	Pessoa (2014); Mendonça e Rodrigues (2014b)	Refere-se à incapacidade de constituição plena de uma determinada articulação discursiva, já que ao mesmo tempo em que é constituído um discurso hegemônico existe outras demandas que estão em disputa pelo o estabelecimento de outros sentidos que não foram contemplados, ou seja, antagonismo é entendido como demandas que se constituem como se fossem “inimigos”, provocando tal impossibilidade de um sentido único, fixo e estável.
<i>Interior e exterior constitutivo</i>	Mendonça e Rodrigues (2014b); Burity (2014)	Refere-se a uma relação antagônica, ou seja, o interior constitutivo de um discurso é ameaçado pelo exterior constitutivo de outro discurso. Esses disputam pelo estabelecimento de sentidos diferentes, logo, um impossibilita a constituição plena e estabilidade do outro.
<i>Sentido</i>	Burity (2014)	Refere-se à construção da realidade social. Todos os objetos dispostos no mundo estão dentro de um sistema de produção de sentido que são dados a eles. Esse sentido não é constituído como um ato puramente mental ou imaterial, uma vez que este produz efeitos no mundo. A produção de sentido se dá socialmente e nunca de forma individual, mas por meio de articulações que precisam levar em conta as regras historicamente definidas de produção do sentido para que determinadas falas ou ações produzam efeitos no mundo.
<i>Significação</i>	Burity (2014)	Refere-se ao sentido social que é dado a determinado fenômeno.

Fonte: Adaptado de Diniz (2019, p. 82-83).

Além da Teoria do Discurso, também utilizaremos o Ciclo de Política de Stephen Ball (MAINARDES, 2006; LOPES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011; OLIVEIRA; LOPES, 2011), para compreendermos os contextos de produção e implementação da BNCC, que apresentaremos com maior detalhe no próximo capítulo. De um modo geral, podemos dizer que Ball considera que as políticas curriculares podem ser analisadas de uma maneira que

permite a compreensão de discursos plurais em múltiplas escalas de ação política a partir da investigação do seu contexto de influência, de produção do texto político e do contexto da prática (MAINARDES, 2006).

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu a partir de fontes documentais e bibliográficas, além da realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação de Araguaína (docentes de Geografia, coordenadoras pedagógicas de Ciências Humanas e orientadora educacional) por meio de formulário eletrônico. Em termos metodológicos a pesquisa foi organizada em quatro momentos.

No primeiro momento foi feito o levantamento bibliográfico e documental sobre o tema, assim como a realização de leituras, fichamentos e análise das fontes selecionadas. No segundo momento a realização de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes que atuam no Ensino Médio em escolas estaduais do município de Araguaína. No terceiro momento a realização da sistematização das informações coletadas e análises das entrevistas. E, por último, a escrita da redação do texto final.

O levantamento documental ocorreu, principalmente em torno de documentos oficiais de âmbito federal que estão ligados aos marcos legais e princípios da BNCC, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2019a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 2017b), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e o Parecer CNE/CP nº 11/2009 (BRASIL, 2009).

Fizemos também leituras e análises do próprio documento da BNCC (BRASIL, 2018), com ênfase na etapa do Ensino Médio. Além disso, utilizamos informações disponíveis no Portal eletrônico do Ministério da Educação, em especial sobre o processo histórico de construção da Base.

A seguir apresentamos as principais referências bibliográficas, as respectivas temáticas trabalhadas que são de interesse deste trabalho e que foram essenciais para o desenvolvimento do mesmo. Este levantamento bibliográfico ocorreu por meio de livros, artigos científicos, teses e dissertações.

A respeito do currículo, teorias de currículo e políticas curriculares, os principais pesquisadores e pesquisadoras utilizados foram Lopes (2004, 2005, 2006, 2013), Lopes e Macedo (2011), Silva (2010, 2011), Goodson (2018), Oliveira (2003), Apple (1989), Pacheco (2001), Pacheco e Sousa (2016) e Panutto (2017).

No que tange a discussões em torno da ciência geográfica foram utilizados Santos (2012, 2014) e especialmente sobre categoria de análise espacial território foram utilizados

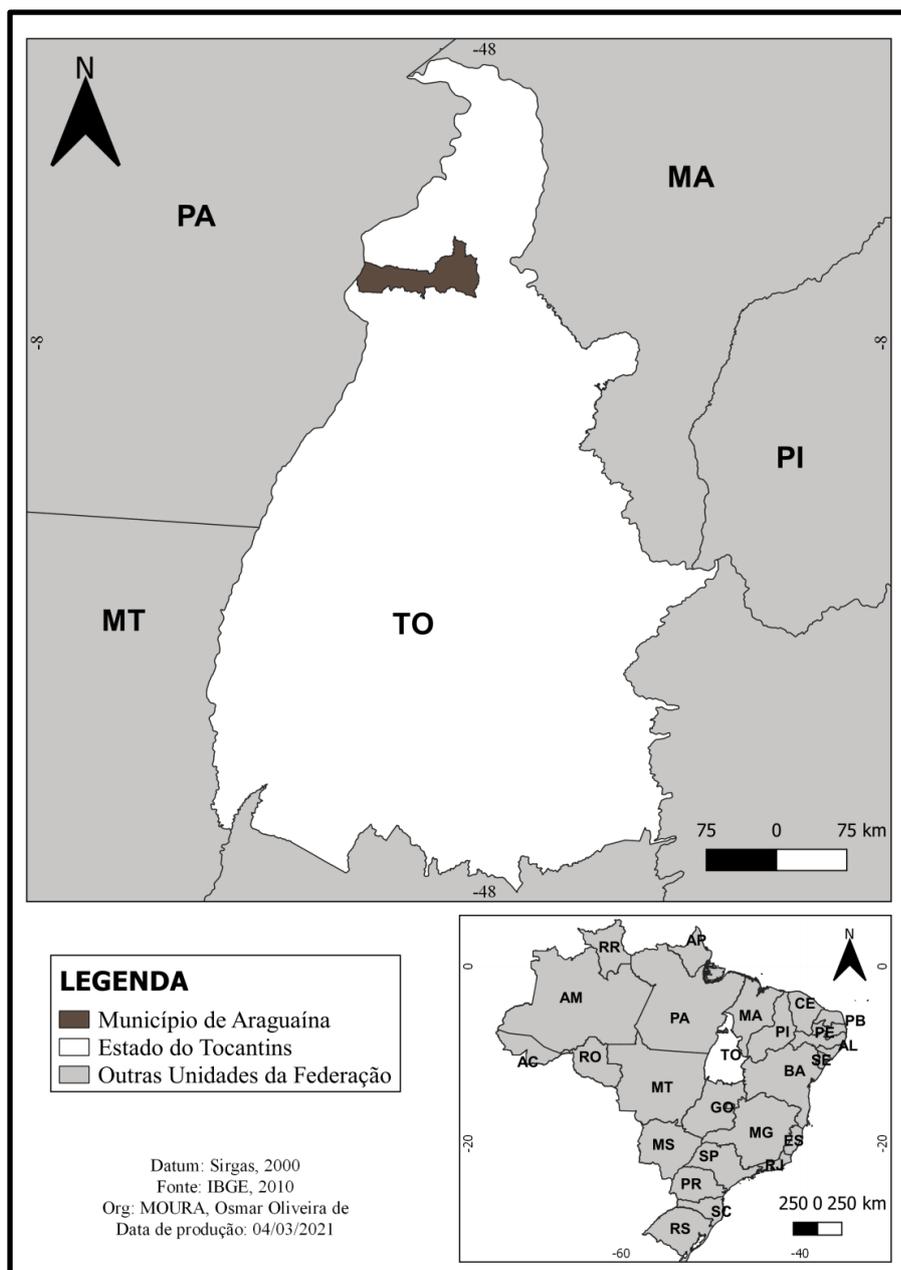
Souza (1995, 2020) e Raffestin (1993). Na área de Ensino de Geografia, as principais referências para a pesquisa foram Straforini (2018), Cavalcanti (2010, 2012), Callai (2010) e Diniz (2019).

Sobre as discussões mais ampla em torno da BNCC foram utilizados os trabalhos de Aguiar e Dourado (2018), Aguiar (2018), Alves (2018), Lopes (2018), Macedo (2015, 2018), Oliveira (2018), Cury, Reis e Zanardi (2018) e, ainda, Corrêa e Morgado (2018). Sobre a BNCC do Ensino Médio foram utilizados os trabalhos de Ferreti e Silva (2017), Silva (2018), Costa e Lopes (2018) e Lopes (2019). Em relação às discussões sobre a Geografia na BNCC foram utilizados os trabalhos de Valladares *et al.* (2016), Giroto (2017, 2018a, 2018b), Pereira (2017), e Diniz e Moura (2020).

3.1 Sobre as entrevistas em Araguaína em tempos de pandemia

O recorte espacial de análise desta pesquisa foram as escolas estaduais do município de Araguaína. O município de Araguaína (Figura 1) está localizado no norte do estado Tocantins, região norte do Brasil e está inserido também na área da Amazônia Legal. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a população estimada de Araguaína em 2020 é de 183.381 habitantes. O município é o segundo mais populoso do Tocantins, ficando atrás apenas da capital do estado Palmas, assim como um dos mais populosos da região norte do país.

Figura 1- Mapa de localização do Município de Araguaína-TO



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

“Araguaína é dotada de infraestrutura econômica urbana e regional de apoio à pecuária. Como cidade mediadora de acumulação da pecuária capitalista, concentra empresas multinacionais e nacionais que controlam o beneficiamento e a comercialização da produção regional [...]” (SILVA, 2017, p. 195).

Além disso, Araguaína destaca-se como centro comercial e na prestação de serviços diversos, como serviços de saúde e de educação superior (SILVA, 2017). O município é um polo regional no recebimento de pessoas em procura de oferta de serviços e de oportunidades

de trabalho vindos de outros municípios do estado, sobretudo da região norte do Tocantins, assim como de estados vizinhos, como o Pará, Maranhão e Goiás.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Araguaína possui 18 (dezoitos) escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio,²⁶ com um total de 5.992 estudantes matriculados nessa etapa da Educação Básica em 2020²⁷. As escolas da rede estadual de ensino de Araguaína superaram a meta estabelecida de 3.9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁸ ao atingir nota 4.0 na 3 série do Ensino Médio em 2019²⁹.

Buscando compreender como está ocorrendo a implementação da BNCC do Ensino Médio em escala local, assim como as implicações desse processo no trabalho dos docentes de Geografia realizamos entrevistas semiestruturadas com alguns desses profissionais.

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75), “as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”. Cabe salientar que o ideal na realização deste tipo de entrevista é ter o contato pessoalmente com os sujeitos da pesquisa para a realização da mesma, favorecendo assim a interação entre o pesquisador e o entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005). Porém, em razão da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, o COVID-19 e do isolamento social que marcou o ano de 2020 e que continua a modificar nossa vida cotidiana em 2021, fomos impossibilitados de ir até as escolas conversar com os docentes.

Dessa forma, disponibilizamos para os docentes no dia 27 de janeiro de 2021 uma entrevista hospedada na plataforma *Formulários do Google* vinculado ao e-mail institucional do autor que ficou aberto para respostas durante um mês, em vista da grande demanda dos docentes de escolas estaduais de Araguaína devido ao atual momento de realização de aulas remotas. Na entrevista (em apêndice) abordamos as seguintes temáticas: o processo de produção e implementação da BNCC, as mudanças para o currículo de Geografia no Ensino Médio e as possibilidades de (re)existência da Geografia Escolar.

²⁶ Informações retiradas do site oficial do INEP/MEC: Censo Educação Básica, Catálogo de Escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 17 mar. 2021.

²⁷ Informações retiradas do site oficial do INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula> Acesso em: 17 mar. 2021.

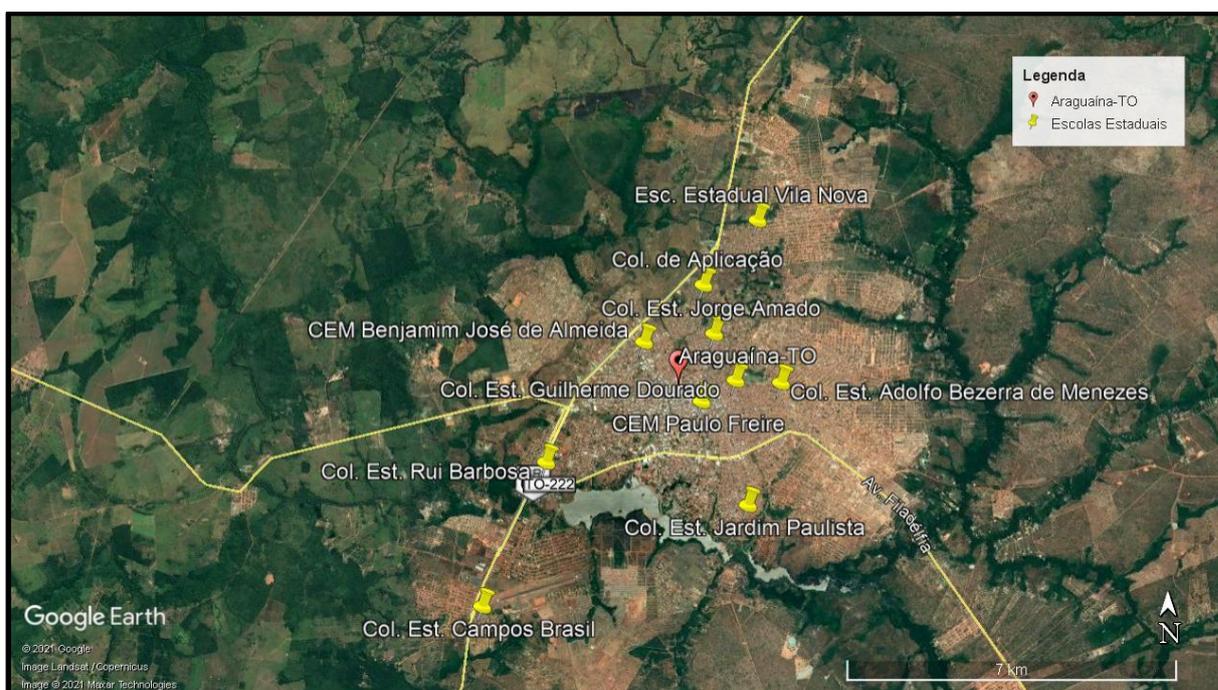
²⁸ O IDEB gera seus índices a partir dos dados do Censo Escolar e da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Seus resultados são utilizados para traçar metas para melhoria da qualidade da educação.

²⁹ Informações retiradas do site oficial do INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em 10 mar. 2021.

Entramos em contato com os participantes da pesquisa a partir da divulgação do formulário eletrônico através do envio de e-mails para a Diretoria Regional de Educação de Araguaína e para docentes de Geografia, além da divulgação por mensagens compartilhadas em redes sociais.

A partir disso, recebemos 13 (treze) respostas de professores que atuam no Ensino Médio em 10 (dez) diferentes escolas estaduais em Araguaína (Figura 2), todas localizadas na área urbana do município, a saber: Colégio Estadual Jardim Paulista, Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, Colégio Estadual Guilherme Dourado, Colégio Estadual Rui Barbosa, Escola Estadual Vila Nova, Colégio de Aplicação, Colégio Estadual Campos Brasil, CEM Benjamim José de Almeida, Colégio Estadual Jorge Amado e CEM Paulo Freire.

Figura 1- Localização em Araguaína das escolas de atuação dos docentes entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Google Earth (2021).

Os entrevistados foram 10 (dez) docentes de Geografia formados na área. Deste apenas 01 (uma) docente está aposentada desde 2020; 02 (duas) são coordenadoras pedagógicas de Ciências Humanas, sendo 01 (uma) delas formada em História e a outra em Geografia, além de 01 (uma) orientadora educacional também formada em Geografia.

As informações obtidas nas entrevistas foram analisadas por meio de planilha no *Excel* e gráficos gerados na plataforma Formulários do *Google*, assim como a partir de um quadro construído com a sistematização das respostas por temas e questões.

Apesar do cenário pandêmico e de isolamento social gerado pelo Covid-19, a partir desta pesquisa foi possível à aproximação com as experiências e vivências dos docentes de Geografia de Araguaína no atual momento de implementação da BNCC do Ensino Médio com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), principalmente com o auxílio da plataforma Formulários do *Google*.

4 CONTEXTOS DE PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CICLO DE POLÍTICA E SENTIDOS SOBRE A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM ARAGUAÍNA-TO

Este capítulo tem como objetivo compreender o contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com base na abordagem pós-crítica do ciclo de política proposto por Stephen Ball. Consideramos esse tipo de análise importante, porque permite uma investigação baseada em discursos plurais em múltiplas escalas de ação política, em vista disso, não se limita a uma abordagem centrada nos marcos políticos nacionais e/ou globais (MAINARDES, 2006).

O ciclo de política é um referencial teórico analítico desenvolvido por Stephen Ball em colaboração com outros pesquisadores ingleses da área de política educacional. De acordo com Mainardes (2006), tal referencial teórico analítico situa sua crítica a uma abordagem estadocêntrica, na qual restringe sua análise a supremacia do Estado no campo da política educacional, excluindo, assim, a discussão das relações de poder do Estado e dos micros processos políticos ou macro e micro análises.

Para Mainardes (2006, p. 48), a abordagem do ciclo de política é um referencial importante, pois “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. É possível compreender

Outro grande mérito dessa teorização de Ball é permitir pensar que o mundo globalizado não é homogêneo ou produtor apenas da homogeneidade nas políticas de currículo. Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão. É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global e local (LOPES, 2006, p. 39).

O ciclo de política é uma abordagem analítica cíclica e flexível, logo, rejeita uma perspectiva estável (MAINARDES, 2006). Esse método tem como enfoque a recontextualização da política educacional no ambiente escolar (LOPES; MACEDO, 2011). O ciclo de política como modelo analítico é composto por três principais contextos que estão interligados, são eles: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. Esses contextos estão em constante inter-relação, um influenciando o

outro, sendo cada um considerado como arenas, lugares, grupos de interesse, envolvendo disputas e embates em cada contexto (MAINARDES, 2006; OLIVEIRA; LOPES, 2011). Contudo, cabe ressaltar que não há separação nem hierarquias entre os contextos (LOPES, 2005).

O contexto de influência se inicia com a difusão de ideais sobre o desenvolvimento da política educacional. Os grupos de interesses disputam pela hegemonia do discurso político (LOPES; MACEDO, 2011), e buscam definir os sentidos da educação e do ser educado (LOPES, 2004; MAINARDES, 2006).

Segundo Lopes e Macedo (2011), esferas de governo, partidos políticos, grupos privados, organizações multilaterais, comunidades disciplinares e institucionais são alguns dos atores envolvidos e que manifestam seus interesses nesse contexto. Ainda, atores envolvidos buscam investigar propostas de políticas semelhantes construídas em outros países.

O contexto de produção do texto político é o contexto que legitima os interesses e discursos políticos dominantes na forma de texto legislativo. Os textos construídos nesse contexto buscam representar nas escolas a política como um todo (LOPES; MACEDO, 2011). Mainardes (2006, p. 52-53) destaca que “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática”.

No contexto da prática, o texto político materializa-se de forma parcial nos espaços escolares, visto que se insere em processos de recriação e reinterpretação (LOPES, 2004). Lopes e Macedo (2011) enfatizam que é nesse contexto que o contexto de influência e o de produção são submetidos à recriação, interpretação e modificação de sentidos e significados. Desse modo, é nesse contexto que os docentes recontextualizam o texto político, a partir de suas concepções pedagógicas, educacionais, ideológicas e visão de mundo.

Associado ao ciclo de política, também, buscamos estabelecer reflexões sobre os contextos tendo como aporte a Teoria do Discurso, pois como já mencionado anteriormente, esse referencial teórico-metodológico potencializa uma abordagem que busca separar proposta curricular e implementação.

Assim, pensamos a BNCC enquanto uma política que disputa e busca impor uma hegemonia curricular, constituída a partir de ações de múltiplos atores sociais que transformaram seus discursos particulares em universal e que ganharam materialidade, mesmo que de forma provisória e contingencial, no documento homologado. Tal hegemonia

encontra-se em disputas pelo estabelecimento de sentidos comuns de currículo nos espaços escolares de todo o país.

Os contextos de influência, produção e prática não deixam de ser práticas discursivas. Logo, os contextos políticos estão permeados por discussões, tensões e disputas que são os próprios interiores e exteriores constitutivos³⁰ de um discurso hegemônico. Nesse sentido, a política como discurso implica em “[...] negociações de sentidos em busca da hegemonia de um determinado sentido que, provisória e contingencialmente, ocupa um centro capaz de aglutinar os sentidos postos em disputa, mas que nunca é pleno e nem implica a possibilidade de fechamento total da significação” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 31).

Portanto, utilizamos do ciclo de política para uma análise sobre a BNCC, isto é, a investigação sobre o seu contexto de influência, de produção do texto político e do contexto da prática. Pretendemos, contudo, ampliar a perspectiva de política curricular/documento curricular oficial para uma abordagem que inclua as práticas dos sujeitos constitutivos do cotidiano nas escolas, sobretudo a partir do contexto da prática, e que, neste texto, será investigado por meio das entrevistas realizadas com docentes de Geografia, coordenadoras pedagógicas de Ciências Humanas e orientadora educacional que atuam no Ensino Médio em escolas estaduais do município de Araguaína.

Para tanto, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira seção salientamos alguns dos marcos mais amplo de influências nacionais e globais, que resultaram na elaboração da BNCC. Na segunda seção destacamos discursos favoráveis e contrários ao documento homologando, privilegiando levantar os impasses, tensões e disputas que se instauram nesse processo. Na terceira seção buscamos refletir a partir das entrevistas realizadas para esta pesquisa sobre como está ocorrendo o processo de implementação da BNCC do Ensino Médio no contexto da prática escolar em Araguaína.

4.1 O contexto de influência: legitimação da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como já nomeada é o documento curricular/política curricular que define e organiza os currículos escolares do Estado brasileiro. A BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em sua última versão para todas as etapas da Educação Básica, em 14 de dezembro de 2018.

³⁰ Segundo Mendonça e Rodrigues (2014b), o interior e o exterior constitutivo referem-se a uma relação antagônica, ou seja, o interior constitutivo de um discurso é ameaçado pelo exterior constitutivo de outro discurso.

A Base possui caráter normativo, ou seja, obrigatório, a qual estabelece o conjunto de “aprendizagens essenciais” a serem repassadas aos estudantes ao longo das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, com vistas a assegurar os seus direitos de aprendizagens (BRASIL, 2018).

A BNCC, enquanto uma política curricular de atuação em todo território nacional, assim como outras políticas educacionais e curriculares dessa magnitude, passaram por um contexto histórico de produção, inicialmente como propostas discursivas até se tornarem discursos legitimados, ou seja, homologados enquanto política vigente. As discussões sobre a Base não são recentes, com isso, torna-se fundamental identificar os marcos legais em que está fundada.

A BNCC ou sua primeira pretensão surge no que foi estabelecido na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988), durante o período de redemocratização do país após o período da ditadura militar. A construção e homologação da Base é resultado de um processo que se arrastou por quase trinta anos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Durante esse processo, diversas foram as disputas, conflitos e discussões em torno da Base. A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) em conjunto com diversos pesquisadores ligados a Geografia e a outras disciplinas escolares se posicionaram contrários ao desenvolvimento da BNCC (AGB, 2017; GIROTTO, 2017; AGUIAR; DOURADO, 2018).

O primeiro marco legal da BNCC se deu na referida Carta Constitucional, que em seus artigos 205 e 206, estabelece que a educação de qualidade seja direito essencial de todos, sendo dever do Estado a sua garantia (BRASIL, 2019a). Ainda, a partir da promulgação da CF/1988 “[...] se garantiu, dentre outros avanços, o acolhimento de uma concepção ampla de educação, sua inscrição como direito social inalienável, e a vinculação constitucional de percentuais mínimos dos orçamentos públicos” (PEREIRA, 2017, p. 2).

No tocante a BNCC, a CF/1988 determina no Artigo 210 que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental³¹, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2019a, p. 168). Segundo Aguiar (2018), a previsão da BNCC ampliada para o Ensino Médio só veio a ser concretizado posteriormente através da Lei nº 13.005 de junho de 2014 que aprova o Plano

³¹ Vale salientar que, na época [em 1988] da promulgação da Constituição, o direito à Educação Básica obrigatória e gratuita se restringia à etapa do Ensino Fundamental. O direito obrigatório e gratuito a todas as etapas da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio só veio a ser garantido pelo Estado a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que alterou o Inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 2019a).

Nacional de Educação (PNE), em concordância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Após a prescrição da CF/1988, a LDB/1996, define em seu inciso IV do Artigo 9, que compete ao Estado-nação:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2017b, p. 12).

Já em seu Artigo 26, a LDB/1996 não só reafirma o proposto no Artigo 208 da CF/1988, como define a proposta da Base para toda a Educação Básica. A saber:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter *base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017b, p. 19, grifo nosso).

Diante desse processo de consolidação da proposta de uma Base em políticas educacionais, o PNE de 2014 consiste em uma “peça” fundamental para a legitimação e para o debate no meio acadêmico sobre a BNCC. No Plano está contida política educacional de Estado com vigência de 10 (dez) anos, ou seja, de 2014 a 2024, em que visa à melhoria na qualidade da educação nacional (BRASIL, 2014). Tal legislação traz 20 (vinte) metas e suas correspondentes estratégias a serem implantadas até o último ano de vigência do Plano.

Em suas estratégias o Plano aponta para a construção de uma base nacional comum, as quais destacamos aqui. Em sua Meta 2, estratégia 2.1 e 2.2, respectivamente:

2.1) O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 51).

Assim como apresentado nessas estratégias, o PNE retoma em suas estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3, semelhante redação, porém com o enfoque na elaboração da BNCC para o Ensino Médio, tendo como princípio “[...] a implantação de direitos e objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento” para os estudantes desse nível de ensino (BRASIL, 2014, p. 53).

Além dessas determinações presentes no PNE, o mesmo documento, na estratégia 7.1, da Meta 7, reafirma as prescrições da CF/1988 e da LDB/1996 e reitera a necessidade de:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

Por conseguinte, a Base está pautada em assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica, conforme determinado pelo PNE. Nesse contexto, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 60) ao analisar tal construção normativa da BNCC, argumentam que após a promulgação do PNE,

ficou clara a concepção de que o que se pretende é uma proposta curricular que se torne comum nacionalmente. O Projeto é tornar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, que não é, ainda, nem comum, nem nacional, comum e nacional através da obrigatoriedade de seu ensino. Emerge a orientação do estabelecimento de um projeto nacional que se torne comum e, portanto, consensual nacionalmente através do projeto curricular.

De acordo com Corrêa e Morgado (2018, p. 07), em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)³²,

[...] promoveu e financiou, por meio de palestras, o intercâmbio de algumas pessoas influentes (agentes públicos do MEC, secretários de educação, deputados) para Yale News [Universidade de Yale³³], o que aconteceu novamente em 2015, para conhecer e discutir novas experiências, sobretudo com a Common Core State Standards Initiative, que tem por objetivo a performatividade³⁴ dos alunos americanos para o sucesso.

³² O Movimento Pela Base se apresenta em sua página (<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>) como “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros”. Segundo Corrêa e Morgado (2018, p. 6), tal movimento conta com maior ou menor protagonismo de várias entidades, entre os parceiros estão: “[...] Itaú - Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lemann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. De entre os agentes privados despontou, com protagonismo, a Fundação Lemann”.

³³ Instituição de ensino superior privada, localizada na cidade de New Haven, no estado do Connecticut, Estados Unidos.

³⁴ Para Ball (2010, p. 38): “Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento”.

Com isso, fica nítido que além da participação de profissionais como professores de universidades e da Educação Básica, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre outras entidades e associações, a influência de organismos internacionais e instituições privadas no processo de elaboração da BNCC. Uma vez que o modelo de currículo nacional estabelecido tem “[...] como referência o currículo da Austrália e as análises elaboradas pela *The Curriculum Foundation* (Reino Unido), *Fundação ACARA* (Austrália), *Universidade de Yale* (EUA)” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 07).

Como confirma também o próprio site do MEC que em uma parte dedicado a responder perguntas frequentes sobre a BNCC³⁵, afirma que sua construção segue uma tendência internacional, sobretudo influenciado por experiências de reformas educacionais em países como Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Cuba, Chile, Portugal e Coreia do Sul. Desse modo,

O contexto de influência (Ball, 1994) incide sobre a forma como o processo de construção da BNCC foi organizado [e concretizado] a partir das políticas públicas. Contata-se que, para além da Comissão instituída pelo MEC, com representantes de Universidades (sobretudo a Universidade Federal de Minas Gerais), também se estabeleceram “parcerias” com grupos de entidades privadas. A mais importante, ou melhor, a que teve maior influência foi o *Movimento pela Base Nacional Comum* (MBNC), que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações. (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 6)

É sob esse contexto de influências que Hypolito (2019) destaca a BNCC como uma política local/global que faz parte de um processo em que agências multilaterais visam definir um projeto global de educação. Nas palavras do autor, a

BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação³⁶ e por *lobbies* de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (HYPOLITO, 2019, p. 194).

³⁵ Maiores informações: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

³⁶ O Todos pela Educação se apresenta como uma organização civil sem fins lucrativos financiada por recursos privados que tem como objetivo “mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil”, maiores informações no seu portal: <https://todospelaeducacao.org.br/>

Segundo Giroto (2017), a BNCC faz parte da continuação de um movimento de implementação de políticas neoliberais para a Educação e o Estado brasileiro, construídas por organizações internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, sendo esse movimento de reforma neoliberal, iniciado fortemente ainda na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse autor aponta ainda que a defesa de uma base nacional comum curricular esteve baseada também em uma definição de qualidade da educação como sinônimo de aumento dos resultados quantitativos em avaliações de larga escala nacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em âmbito internacional destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), portanto, revelando uma visão de qualidade da educação centrada em resultados.

A partir disso é importante tencionarmos a BNCC nessa relação, não apenas como um documento curricular prescrito a ser seguido na escola, mas buscando compreender os múltiplos discursos que se estabelecem permeados por contradições e hegemonias, partindo de uma reflexão crítica sobre o contexto de elaboração do documento, logo, sem deixar de enxergar o jogo de interesses político-econômicos por trás de sua construção e que não estão apresentados de forma explícita no texto homologado.

Portanto, acreditamos que dentro desse processo de influências, essas organizações nacionais e internacionais se revelam como atores importantes, mas tampouco puramente do processo, já que essas firmaram interesses particulares na materialidade discursiva do documento curricular, alguns que se mostram mais nítidos que outros, como veremos nas próximas seções.

4.2 O contexto de produção do texto político: tensões na trajetória de construção da BNCC

Com base nos marcos legais apresentados anteriormente, o Ministério da Educação (MEC) iniciou em 2015 o processo de construção da BNCC³⁷. Em junho de 2015, a Portaria nº 592, instituiu a Comissão de Especialistas para elaboração da primeira proposta da BNCC. Essa comissão foi formada em colaboração entre Consed, Undime e o MEC.

A equipe responsável pelo componente curricular Geografia foi composta por 12 especialistas (VALLADARES *et al.*, 2016). Ainda no mesmo mês e ano, ocorreu o *I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC*, que ficou considerado como um

³⁷ Para apresentar o processo histórico e os principais momentos de construção dessa política curricular, apoiamos-nos, sobretudo no recorte disponível no Portal do MEC, Valladares *et al.* (2016), Aguiar e Dourado (2018). Maiores informações no Portal do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

marco no processo de elaboração, pois reuniu os assessores e especialistas envolvidos na construção da proposta.

Segundo Valladares *et al.* (2016), a priori foram selecionados assessores³⁸ por áreas do conhecimento, esses analisaram documentos de propostas curriculares estaduais e municipais como forma de levantamento de material para composição da primeira versão do documento. Esses assessores participaram na seleção dos especialistas³⁹ por componente curricular. Ainda segundo as autoras, as equipes técnicas do MEC tiveram pouco tempo para a elaboração da primeira versão preliminar da base.

Em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública e para o recebimento de sugestões via portal do MEC, com isso, escolas por todo o país se mobilizaram para leitura e discussão da proposta preliminar. Nessa primeira versão da BNCC não havia uniformidade no documento, o texto apresentava incoerências na sua organização por unidades, na composição e número de objetivos por ano, na apresentação dos componentes, entre outras, ou seja, não havia ainda qualidade técnica na primeira versão do documento (VALLADARES *et al.*, 2016).

A segunda versão preliminar do documento foi construída tendo em vista os dados do portal, contribuição de eventos e reuniões com a equipe responsável pela escrita e revisão da segunda proposta, assim como, contou com a leitura crítica de profissionais dos diversos componentes curriculares, incluindo a presença de profissionais da área de Ensino de Geografia, os quais disponibilizaram seus pareceres sobre a primeira proposta da BNCC (VALLADARES *et al.*, 2016).

Já em maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada. Entre junho e agosto do mesmo ano, ocorreram 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para discutir a segunda versão do documento, sendo esses seminários promovidos pelo Consed e Undime.

É importante salientar que o momento político vivenciado no Brasil era de incertezas políticas, principalmente em vista do processo duvidoso de Impeachment [dezembro de 2015 a agosto de 2016] da então Presidenta Dilma Rousseff. Com o afastamento de Dilma Rousseff da presidência da República ocorreu mudanças de profissionais que atuavam no MEC, bem

³⁸ Esses assessores foram selecionados por alguns critérios, entre eles, ter titulação mínima de doutorado e experiência como gestor ou assessor na elaboração de propostas curriculares para Educação Básica (VALLADARES, *et al.*, 2016).

³⁹ “Os especialistas eram oriundos de três grupos: universidades (indicados pela assessoria ou pelo MEC ou, ainda, por entidades), sistemas estaduais de educação (indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED) e sistemas municipais de educação (indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime)” (VALLADARES, *et al.* (2016, p. 8-9).

como em membros do CNE, logo, houve também alterações das equipes de especialistas que trabalhavam na elaboração da BNCC, incluindo a equipe responsável até então pelo componente curricular Geografia na primeira e segunda versão documento, que finalizou seus trabalhos em abril de 2016 (VALLADARES *et al.*, 2016).

Sobre esse cenário, faz-se relevante o relato de Aguiar (2018, p. 8):

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática.

Ainda no mês de agosto foi iniciado o processo de elaboração da terceira versão da BNCC. Em abril de 2017 a terceira versão da Base foi entregue ao CNE, sendo homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo MEC.

A Base homologada em 2017 abarcava apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sem a etapa do Ensino Médio, o que gerou diversas críticas entre profissionais da educação. Essa versão foi publicada sem o Ensino Médio, em razão das alterações nessa etapa da Educação Básica após legitimação da Lei Federal nº 13.415 de 2017, que iniciou seu percurso jurídico na Medida Provisória nº 746, de 2016.

Pereira (2017) em seu parecer crítico sobre a Geografia na terceira versão da BNCC tece algumas críticas, referente ao documento não ser capaz de *assegurar* o domínio de conteúdos e de desenvolvimento de competências, bem como promover a igualdade de condições e oportunidades para os estudantes, mas que a Base tem o papel de orientador e regulador do currículo brasileiro, portanto, “a mudança do currículo pode modificar o sistema educacional do Brasil e colocar em pauta outras questões pertinentes ao ensino, à escola e à educação em geral” (PEREIRA, 2017, p. 17).

A autora ainda aponta que a Geografia no Ensino Fundamental encontra-se mais consistente em relação aos marcos teóricos e epistemológicos da ciência geográfica nessa versão que em versões anteriores, pois apresenta uma Geografia mais contemporânea e que, em sua avaliação, poderá dar bons resultados didático-pedagógicos para a educação geográfica (PEREIRA, 2017).

Em abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a versão final da BNCC do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018. Assim, concluindo a construção da BNCC para todas as etapas da Educação Básica. Diversos pesquisadores (AGUIAR; DOURADO, 2018) apontam

que o processo de construção da Base não foi democrático, principalmente o processo de elaboração da terceira versão, como argumentam Valladares *et al.* (2016, p. 16, grifo nosso):

Os textos de apresentação e introdutórios da terceira versão da BNCC, ou suas partes, insistem tratar-se do *resultado de um longo processo de debates com a sociedade, ignorando que houve uma ruptura no modo de entender a educação com o golpe de 2016*. Há partes textuais da segunda versão que são preservadas na terceira, em especial nos componentes curriculares, dando a ilusão de tratar-se de fato de uma continuidade. Alertamos, porém, que ler a BNCC sem considerar o contexto geral de sua formulação fornece somente um quadro parcial, que tende a direcionar para o conteúdo do componente curricular e não para um projeto de educação mais amplo.

O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciado em 2015, esteve permeado por conflitos, tensões, resistências e antagonismos⁴⁰ que não cessa mesmo após a homologação do texto final. De um lado, o discurso de grupos que se posicionam contra a existência de um currículo nacional, de outro, os que são favoráveis, porque defendem que exista uma base nos currículos que seja igual para todos os estudantes, visando à democratização do conhecimento escolar.

Dentro dessa arena política, não se estabelece apenas tais discursos, mas inúmeros outros que se impuseram nesse processo. Dentre diversos posicionamentos, tantos os que se tornaram consensos, por exemplo, a defesa pela igualdade de ensino para todos [discurso constituído a partir da cadeia de equivalência], quantos dissensos, os quais criticam propostas como a da Base, que objetiva a padronização e homogeneidade nos currículos nacionais [cadeia de diferença].

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 61), “os defensores da BNCC entendem que uma das mazelas da Educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo básico e comum em todo o país. Já com uma BNCC, teríamos a possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da Educação”.

Em contrapartida, Lopes (2018, p. 26) aponta que “ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem”.

⁴⁰ Antagonismo refere-se à incapacidade de constituição plena de uma determinada articulação discursiva, já que ao mesmo tempo em que é constituído um discurso hegemônico existe outras demandas que estão em disputa pelo o estabelecimento de outros sentidos que não foram contemplados, ou seja, um discurso mesmo sendo formado a partir da articulação de diferenças não é capaz de abarcar todos os sentidos, por isso, outras demandas se constituem como se fossem “inimigos”, provocando tal impossibilidade de um sentido fixo e estável. (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014b).

Lopes (2018) e Macedo (2015, 2018), tecem crítica a essa proposta de Base, tencionando a própria noção de um currículo comum para o território nacional, os interesses econômicos ocultos no texto político, assim como a promoção do discurso que a Base tenha o poder de melhorar a qualidade da educação.

É também costume durante o processo de construção de uma política curricular, justificar suas alterações em índices de avaliações dos estudantes escolares. Por exemplo, o debate em torno da BNCC do Ensino Médio está assentado nesses discursos, sobretudo pelos apoiadores da proposta, quando se fundamentam em dados negativos em avaliações como o IDEB em defesa de legitimar as modificações para esse nível de ensino (FERRETI; SILVA, 2017; SILVA, 2018).

Contudo, fazemos a seguinte indagação: seria essa proposta de Base a política ideal a ser investida⁴¹ para melhorar a qualidade da educação no país, tendo em vista a realidade que presenciamos de precarização das escolas públicas e do trabalho docente? Nesse sentido, Girotto (2017, p. 438) aponta que,

sem o diálogo com as condições reais da ação educativa com as quais se deparam cotidianamente alunos e professores da educação básica no Brasil (ausência de laboratórios, salas superlotadas, excesso de turmas, violência, falta de bibliotecas, materiais e, em alguns casos, inexistência de itens básicos como banheiros) a proposta de uma BNCC tende a produzir um duplo efeito perverso. De um lado, pode ampliar a culpabilização de professores e alunos em relação ao fracasso do processo educativo, criando as condições para legitimar novas propostas curriculares centralizadoras com vistas a ampliar o controle técnico sobre o trabalho docente e sobre a escola.

Concordamos com Lopes (2018) e Macedo (2018) quando salientam os desafios enfrentados nas escolas brasileiras tanto em relação à infraestrutura escolar precária quanto à crescente desvalorização do trabalho docente, as quais não serão melhoradas, visto que nem ao menos são demandas abordadas por essa política.

Oliveira (2018) argumenta que tratar igualmente em um currículo comum todos os estudantes é aprofundar a desigualdade, já que as escolas públicas de forma geral no Brasil não possuem infraestrutura e condição de fornecimento desse currículo de forma igual e justa, e muito menos democrática.

Desse modo, conforme Girotto (2018) nesse cenário de reformas educacionais, do qual a BNCC faz parte, vem crescendo uma onda de ataques aos professores e professoras, sobretudo, sendo responsabilizados pelos índices baixos da Educação Básica pública nas

⁴¹ Segundo o Portal do MEC, só em 2018, foram transferidos quase cem milhões destinados para o processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2019b).

avaliações nacionais e internacionais de larga escala, o que só oculta à responsabilidade do Estado de fornecer uma educação de qualidade.

Provocamo-nos a refletir sobre o que torna-se hegemônico nesse contexto de elaboração do texto político, bem como o que se reafirma em contestação. Um deles gira em torno do seguinte impasse: *a BNCC é currículo?* O MEC insiste em afirmar que a BNCC é apenas uma referência para a construção dos currículos escolares (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Tal “insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e o conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que visibiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 68). Desse modo, defendemos que a BNCC não deixa de ser para escolas um currículo prescrito (MACEDO, 2018).

Entretanto, é necessário estabelecer uma abordagem para além da prescrição curricular, visto que o currículo oficial é apenas uma das instâncias políticas de produção curricular. Não podemos negar a existência dos currículos praticados, ou seja, os currículos construídos nos cotidianos escolares pelos docentes e estudantes, logo, corporificando as propostas curriculares (OLIVEIRA, 2003).

Com isso, até na prática curricular que esteja altamente pautada em prescrições curriculares, sempre haverá ali algo novo no currículo escolar (ALVES, 2018). Portanto, concordamos com Macedo (2018, p. 29) que “a BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo”.

Como vimos a BNCC enquanto documento curricular estabelece fortemente os fazeres curriculares, construídos nas escolas. Em nossa perspectiva essa proposta faz parecer que o trabalho docente é só a transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, assim, influencia certamente no planejamento e prática docente (GIROTTI, 2017).

Esse discurso que vem ganhando força pode futuramente refletir em propostas de redução de carga horária no trabalho docente e em possíveis mudanças no tempo de planejamento dos professores. Pensamos que políticas de currículo, como a BNCC podem contribuir com essa lógica de pensamento, no qual pode tentar reduzir o papel do docente na execução na sala de aula (GIROTTI, 2017).

Contudo, entendemos a BNCC enquanto uma política que busca impor uma hegemonia curricular que está em constante processo de negociação pelo estabelecimento de sentidos comuns de currículo nas escolas brasileiras.

Segundo Aguiar (2018), a BNCC em seu bojo de construção e legitimação política se esquivava da admissão de seu caráter ideológico, isto é, define em seu texto conteúdos e objetivos para os estudantes escolares brasileiros, mas não deixa claro o projeto de nação e educação desejadas.

Mesmo que não esteja explícito, a política curricular é construída pelas relações sociais, que se estabelecem nos livres espaços, legitimando o “essencial”, ou melhor, dizendo, o que se acredita ser essencial para compor os currículos, privilegiando um modelo de escolarização, portanto, sua elaboração deve ser lida necessariamente tendo em vista que são relações sociais de poder (SILVA, 2010; GOODSON, 2018).

Nesse sentido, o currículo não pode ser dissociado dos processos e práticas de significação que estão em constante produção (SILVA, 2010). Com isso, não pensamos a BNCC como uma política curricular concluída, bem como tendo a capacidade de ditar tal como está no seu texto político a realidade no contexto da prática, mas como um processo que se encontra aberto e que passará por múltiplos movimentos de reinterpretação em realidades escolares diversas até ser efetivada no cotidiano da sala de aula. Como argumenta Silva (2010, p. 22):

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação e microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social, mas sua existência como relação social não termina aí. Mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais.

Com isso, nos apropriando dessas reflexões, acreditamos que a implementação da BNCC nas escolas marca, no contexto da prática, a continuação de alguns desses embates e disputas. É a partir do contexto da prática, nesta pesquisa, investigando a implementação da BNCC do ensino médio em Araguaína, que poderemos perceber algumas das múltiplas formas de recontextualização do documento curricular, como veremos na próxima seção.

4.3 O contexto da prática: reflexões sobre o processo de implementação da BNCC do Ensino Médio em escolas estaduais de Araguaína-TO

A BNCC vem produzindo em escolas estaduais de Araguaína diferentes sentidos em disputa, ou seja, não há consensos e nem dissensos totalizantes, mas sim diferentes percepções que, em algumas reflexões se unem ou que se contrapõem. “A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES, 2006, p. 39).

Mesmo homologada no final de 2018, a Base encontra-se em processo de implementação. Com isso, os docentes estão ainda num momento de leitura, conhecimento e interpretações do documento e passando por processos de formação continuada.

Ao perguntarmos para docentes que atuam no Ensino Médio em Araguaína se os professores da Educação Básica foram ouvidos no processo de construção da BNCC, 09 (nove) dos 13 (treze) entrevistados deixaram nítido nas respostas que não foi um processo democrático. Como podemos observar em algumas dessas respostas:

Os documentos já vieram prontos só para análise e algumas considerações. Os questionários foram com questões fechadas e não proporcionaram aos professores emitir sua opinião (DOCENTE 1, 2021).

Eu participei de alguns encontros e formações de construção da BNCC, porém o que se percebe é que as ideias, opiniões e sugestões dos professores, não foram todas contempladas no novo currículo (DOCENTE 2, 2021).

Parcialmente, em geral nossas ideias não são consideradas na conclusão da reforma, vale mais a influência dos ditos “teóricos” (DOCENTE 3, 2021).

Essas percepções demonstram falta de diálogo com os contextos locais na produção da política curricular de âmbito nacional, principalmente com os docentes da Educação Básica, o que reflete no próprio estranhamento do documento, tendo em vista que não identificam suas demandas e sugestões incluídas no texto final.

Esse distanciamento, que se dá em variáveis proporções, podendo ser maior ou menor, dependendo do local e das relações estabelecidas durante o contexto de produção da política com o contexto da prática, reflete na dificuldade da compreensão da proposta por alguns dos docentes. Os demais entrevistados expõem que os docentes da Educação Básica foram ouvidos durante eventos municipais, estaduais e nacionais, audiências públicas, instrumentos de sugestões e de avaliações da proposta.

Com base em Lopes (2016), vale salientar que não acreditamos na implementação da BNCC como algo que aconteça de “cima para baixo” ou que cabe às escolas nos contextos

locais somente resistir ou implementar as prescrições curriculares, mas “isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 112).

Logo, os docentes da Educação Básica têm o poder de construir sentidos diferentes para o documento curricular nos contextos escolares, por exemplo, na construção de práticas pedagógicas autônomas que reflitam as diversidades sócio-territoriais em escalas regionais e locais (DINIZ; MOURA, 2020).

Segundo os docentes, a implementação da BNCC do Ensino Médio em consonância com a Reforma do Ensino Médio acontece de forma gradual, tendo em vista o atual momento de aulas remotas nas escolas estaduais de Araguaína desde 2020, em razão da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, o COVID-19. Da mesma forma, deve-se citar o fato de que o estado do Tocantins não possui um documento curricular de orientações para o Ensino Médio em conformidade com a Base, tendo em vista que o mesmo ainda se encontra em processo de consulta pública⁴². Com isso, as mudanças apresentadas na BNCC para o Ensino Médio ainda não estão ocorrendo nas escolas estaduais de Araguaína. No entanto, ocorrem palestras, discussões e formações continuadas oferecidas pela rede estadual e municipal para a compreensão da proposta.

Na maioria das escolas dos(as) docentes entrevistados(as) esses encontros vêm ocorrendo de forma remota, sobretudo a partir de plataformas digitais como *Youtube* e pela plataforma de formação continuada *Moodle*. Apenas duas docentes afirmaram que em sua vivência escolar ainda não ocorrem atividades como essas.

Quando questionamos a respeito das dificuldades e conflitos na implementação da BNCC do Ensino Médio na escola, as respostas são variadas. Mas evidenciam que há, nesse processo, dificuldades, discordâncias e desafios, como vemos a seguir:

De forma tranquila. Apesar de muitos professores discordarem de muitas questões propostas. Principalmente por não terem poder de decisão final (DOCENTE 1, 2021).

⁴² A Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (Seduc) disponibilizou uma versão preliminar do Documento Curricular do Ensino Médio do Tocantins para primeira consulta pública de agosto a setembro de 2020 e novamente para uma segunda consulta de dezembro a janeiro de 2021. A participação nessas consultas até o momento ocorreu por meio de formulários eletrônicos disponível no site da Seduc (<https://seduc.to.gov.br/consulta-publica-doc-curricular---ensino-medio/>). Além disso, por meio da Portaria-Seduc nº 1121, de 02 de setembro de 2020, foi aberto inscrição para parecer *Ad Hoc* de pesquisadores vinculados a instituições de Ensino Superior e grupos/projetos de pesquisa em torno de políticas públicas e curriculares de Ensino Médio, maiores informações em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/527489/>.

Está ocorrendo de forma harmônica (DOCENTE 4, 2021).

A maior dificuldade está no tempo para socialização dos temas com os docentes das diferentes áreas (DOCENTE 5, 2021).

Medo do novo, pouca compreensão sobre as mudanças e comodismo (DOCENTE 3, 2021).

Sim, resistência para o trabalho interdisciplinar, contextualizado... (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2021).

Existem muitos desafios (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2).

Desse modo, podemos refletir que o processo de implementação vem provocando diferentes relações em contextos escolares distintos, mas que, no geral, estão provocando incertezas, medos e resistências entre os docentes de Geografia. A implementação da BNCC vem implicando no trabalho docente, principalmente na prática pedagógica tendo em vista que, o planejamento das aulas, as metodologias de ensino e a construção dos currículos praticados, necessariamente precisam estar de acordo com as prescrições da BNCC, como aponta alguns docentes ao serem questionados sobre como o seu trabalho já é influenciado:

De maneira satisfatória durante o planejamento das aulas (DOCENTE 3).

Praticando mais aulas expositivas participativas, ou seja, intermediando a aprendizagem dos discentes (DOCENTE 7).

No planejamento e execução das sequências didáticas (DOCENTE 8).

Muitos desafios para adaptar todos os processos à nova estrutura, mas com experiências e estudo será gradativamente implementada (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2).

Contudo, em meio às influências nos contextos escolares iniciadas frente à implementação da BNCC do Ensino Médio, defendemos que esse movimento, não conseguirá controlar a prática docente, assim como ditar suas práticas curriculares, visto que o movimento político é aberto para interpretação, recontextualização, a leitura diversa da previamente estabelecida no documento oficial (LOPES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011). Enfatizamos, ainda, ser impossível dentro de contextos espaciais tão plurais e desiguais o fechamento do processo de significação dos currículos nos contextos escolares.

5 A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: DISPUTAS PELO TERRITÓRIO DISCIPLINAR

“A política curricular, metamorfoseado em currículo, efetua, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros” (SILVA, 2010, p. 11-12). Efeitos como esses vêm sendo sentidos por docentes de Geografia em Araguaína-TO durante o presente momento de discussões sobre a implementação da BNCC do Ensino Médio, uma vez que a disciplina Geografia está passando por uma transformação, ocasionada pelas mudanças nessa política curricular.

O debate em torno do Ensino Médio vem ganhando destaque atualmente devido ao movimento de aprovações de “novas” políticas educacionais/curriculares que estabelecem mudanças para esse nível de ensino. No entanto, reformas no Ensino Médio não são recentes. No final da década de 1990 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) contribuiu para um período de mudanças, sobretudo em questões curriculares nesta etapa da Educação Básica.

A publicação da BNCC para o Ensino Médio posteriormente à BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental reflete o fato de como o documento para este nível de ensino está alinhado à Lei Federal nº 13.415 de 2017, mais conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Como veremos na próxima seção, a Base do Ensino Médio não pode ser discutida sem se fazer ligação com a referida Lei. É nesse contexto que podemos afirmar que o currículo está no centro das reestruturações e das reformas educacionais no Brasil (LOPES, 2004; SILVA, 2010). Segundo Silva (2010, p. 10-11), o currículo

tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. É por meio do currículo, concebido com elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efetivo no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo identificar as principais alterações nos currículos de Geografia para o Ensino Médio do estado do Tocantins a partir da implementação da BNCC em Araguaína, buscando investigar nos discursos de docentes de Geografia das escolas estaduais de Araguaína as implicações disto em sua atuação profissional diante do atual cenário de implementação da BNCC para o Ensino Médio. Para

isso, estruturamos o texto em duas seções. Na primeira, discutimos as principais alterações para o currículo nacional de Geografia no Ensino Médio a partir da BNCC, salientando a imbricação desse documento curricular com a Lei de Reforma do Ensino Médio.

Além disso, analisamos as entrevistas realizadas com docentes de Geografia e outros profissionais que atuam no Ensino Médio em Araguaína, visando investigar as implicações das mudanças curriculares no trabalho docente. Na segunda seção, propomo-nos a refletir frente às implicações para esses docentes sobre possibilidades de (re)existências da Geografia escolar no Ensino Médio a partir da defesa do território disciplinar.

5.1 Mudanças no currículo nacional de Geografia no Ensino Médio e suas implicações para docentes em Araguaína

A BNCC do Ensino Médio tem como foco o desenvolvimento de competências⁴³, assim como a proposta para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Segundo a Base, uma competência é considerada como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). O referido documento curricular

indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

Em especial, a BNCC para o Ensino Médio estrutura-se a partir das competências gerais da Educação Básica, as áreas do conhecimento, as competências específicas das áreas e suas respectivas habilidades, além dos itinerários formativos⁴⁴, como podemos observar na Figura 3.

⁴³ Alguns pesquisadores e pesquisadoras como Ferreti e Silva (2017) e Silva (2018) apontam que a centralidade da noção de currículo baseado em competências remete a um discurso presente em políticas curriculares para o Ensino Médio (por exemplo, o PCNEM e DCNEM) ainda do final da década de 1990, que na época foi interrompido e amplamente criticado, e que recentemente retorna fortemente no texto da BNCC como um discurso “novo”. Destacamos, contudo, que este trabalho não tem como objetivo entrar no mérito sobre as competências.

⁴⁴ De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 468): “No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os

Figura 3- Estrutura da BNCC do Ensino Médio



Fonte: Brasil (2018, p. 469).

Dessa forma, “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 469). A partir disso, os currículos do Ensino Médio devem ser compostos por uma formação geral básica para os estudantes durante os três anos dessa etapa, sendo composta pelas disciplinas obrigatórias Língua Portuguesa e Matemática, articulada aos itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional) dos quais, segundo a proposta, os estudantes poderão escolher o itinerário formativo de seu interesse. Contemplando assim as alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Segundo Ferreti e Silva (2017), o processo de legitimação da Lei de Reforma do Ensino Médio esteve pautado em discursos que defendem um currículo flexível e não mais único para os estudantes, principalmente sob o argumento que a organização curricular no Ensino Médio apresenta excesso de disciplinas, sendo essas desinteressantes aos estudantes, assim como apoiada na justificativa que os índices dos estudantes do Ensino Médio em avaliações, sobretudo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estão

sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional”.

baixos. É diante desse contexto que a referida Lei alterou totalmente o Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e passa a estabelecer que:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017b, p. 26, grifos nosso).

A partir da presente alteração, cabe refletirmos sobre como os estudantes do Ensino Médio terão o direito assegurado de escolha dentre diferentes opções de itinerários formativos, sendo que o texto político deixa em aberto aos sistemas de ensino a possibilidade de oferta desses diferentes arranjos curriculares sem ao menos definir condições desta oferta diversa em todas as escolas públicas, tendo em vista suas dificuldades.

O que já demonstra em nossa perspectiva uma contradição que pode vir a refletir nos contextos escolares em mais desigualdades e imposições aos estudantes do que o estabelecimento do seu protagonismo em sua formação.

As disciplinas escolares parecem assim ser o principal alvo a ser combatido pela reforma, não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no ensino médio. As disciplinas são significadas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar. As disciplinas do ensino médio são então subsumidas à organização por áreas (que remete às Diretrizes Curriculares de 1998, com algumas mudanças) e aos itinerários formativos (LOPES, 2019, p. 62).

Ainda compactuamos com a autora quando afirma que

Dizer que o currículo disciplinar sempre remete suas finalidades a princípios não democráticos ou não-críticos, se assim preferirem, e o currículo integrado se remete sempre a princípios críticos e democráticos, inovadores e voltados aos interesses dos alunos é simplificar as múltiplas finalidades sociais em disputa nas mais diferentes políticas curriculares (LOPES, 2019, p. 65).

É nesse contexto que a BNCC do Ensino Médio prescreve alterações que visa à reorganização dos currículos das escolas. A Geografia que até então se constituía

tradicionalmente como uma disciplina escolar obrigatória na etapa final da Educação Básica é apresentada nesse documento com várias mudanças.

Uma delas se refere à Geografia não ser definida na BNCC do Ensino Médio enquanto uma disciplina específica e obrigatória, mas inserida como um conhecimento dentro do componente curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que vem provocando incertezas profissionais e modificações na prática dos docentes de Geografia que trabalham nesta etapa da Educação Básica. Ao fazermos uma comparação na BNCC é possível identificar uma ruptura na apresentação da Geografia do Ensino Fundamental em relação à etapa do Ensino Médio.

Na etapa para o Ensino Fundamental é apresentado às competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a ser desenvolvido pela disciplina Geografia. De forma a tornar o currículo ainda mais flexível, como aponta Lopes (2019), no Ensino Médio, a Geografia é mencionada integrada na área de conhecimento juntamente com as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia, no qual são definidas competências específicas apenas para a área.

Assim, refletimos que existe a tentativa de transformação da disciplina de Geografia com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio e que, portanto implica em mudanças para o currículo escolar de Geografia. Nesse sentido, visando entender as percepções dos docentes de Geografia sobre tais mudanças e seus efeitos no trabalho docente, perguntamos para os entrevistados: “O que você compreende por essas mudanças? Quais as principais implicações para o componente curricular de Geografia e para os docentes dessa disciplina?”. Entre as respostas destacam-se implicações que estão ligadas diretamente ao trabalho pedagógico e a carreira do docente de Geografia, como percebe-se nestas respostas:

Diminuição da carga horária (DOCENTE 4, 2021).

Essas mudanças visam uma flexibilidade maior do ensino aprendizagem; mas percebo uma grande desvalorização da Geografia e outros componentes (DOCENTE 7, 2021).

Acesso precário e redução de aulas das disciplinas de humanas (DOCENTE 9, 2021).

Será necessária uma readequação dos conteúdos trabalhados e do perfil do professor para atender às novas exigências de aprendizagem (DOCENTE 3, 2021).

Algumas mudanças referem-se à flexibilização das escolhas dos estudantes por itinerários formativos (DOCENTE 6, 2021).

Redução de carga horária para trabalhar esta disciplina (ORIENTADORA EDUCACIONAL, 2021).

Unificação do currículo por área. Os docentes terão que planejar com foco nas habilidades e competências a serem alcançadas. Prática pedagógica interdisciplinar contextualizada, lúdica, interativa e significativa (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2021).

Conforme podemos observar, as mudanças na política para o currículo de Geografia, em nossa perspectiva são preocupantes, pois indica a desvalorização da disciplina no Ensino Médio, podendo influenciar ainda mais com o avanço do processo de implementação de forma negativa para os profissionais da área, podendo implicar futuramente em dificuldades de âmbito profissional, como na redução de vagas de trabalho e de carga horária.

Sabemos também que as disciplinas mais valorizadas tendem a ter maior carga horária no currículo escolar (LOPES, 2019), que é o caso, por exemplo, das disciplinas Português e Matemática que estão em evidência na BNCC do Ensino Médio, ao contrário da Geografia.

Outra problemática que surge, ou melhor, ressurgiu fortemente nas discussões no ambiente escolar e no campo acadêmico é sobre a questão da interdisciplinaridade que ganha centralidade na BNCC do Ensino Médio. Tal documento curricular se apoia no Parecer CNE/CP nº 11, de 30 de junho de 2009, em que entende que a interdisciplinaridade e a organização curricular por áreas de conhecimento:

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2009, p. 08).

O nosso questionamento central que gira em torno da interdisciplinaridade é: Ocorrem formações continuadas que auxiliem os docentes a construírem tais ações? Tendo em vista que a proposta da BNCC do Ensino Médio apresenta as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas enquanto um componente curricular. Desse modo, salientamos algumas discussões que vêm sendo feitas sobre a interdisciplinaridade, sobretudo, destacando a complexidade e a falta de condições necessárias nas escolas públicas para a realização de ações com esse caráter. Logo, não cabe aqui descaracterizar a importância da interdisciplinaridade, mas de questionar sobre quais as possibilidades de ser efetivada com êxito, tendo em mente a realidade das escolas públicas e a condição do trabalho docente.

No Brasil, a afirmação da interdisciplinaridade em reformas educacionais no Ensino Médio já ocorre em políticas curriculares da década de 1990, sendo considerada “[...] um dos

princípios básicos do currículo, com a constante afirmação nos textos políticos de que não se trata de uma superação das disciplinas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 132).

Proposta similar já ocorreu, por exemplo, nos PCNEM de 1999, em que além das orientações de integração curricular entre as disciplinas da área de Ciências Humanas, a Geografia é situada ainda no texto como saber eminentemente interdisciplinar, a partir da visão que seu objeto de estudo, o *espaço geográfico*, estaria disperso entre as disciplinas que compõe a referida área (COSTA; PEREIRA, 2013).

A interdisciplinaridade é vista por vários pesquisadores que se preocupam com o currículo e as epistemologias pedagógicas como uma necessidade para superar a fragmentação dos processos de produção e de socialização do conhecimento (THIESEN, 2008; COSTA; PEREIRA, 2013). Dentre esses teóricos se destacam a autora portuguesa Olga Pombo e autores brasileiros como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

Thiesen (2008, p. 546) observa “a interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes”. Esse autor ainda ressalta que a interdisciplinaridade sempre será uma opção a uma perspectiva de ensino disciplinar normalizadora dos objetos de estudo, assim, independente das diferentes definições conceituais, a abordagem deve ser entendida como possibilidade para romper com a fragmentação das ciências e dos conhecimentos. Portanto, a organização disciplinar do currículo escolar forneceria então uma forma de ver o mundo fragmentado. Para Costa e Pereira (2013, p. 229),

A apropriação de um enfoque de currículo interdisciplinar pode ser explicada na medida em que ele se apresenta como uma resposta para a organização dos conteúdos de ensino, capaz de favorecer uma melhor compreensão dos complexos problemas contemporâneos, cuja resolução escapa aos limites de uma única disciplina ou área do saber (COSTA; PEREIRA, 2013, p. 299).

A partir de um enfoque epistemológico sobre a interdisciplinaridade, Japiassu (2006) afirma que o conhecimento disciplinar está cada vez mais especializado, o que vem causando a fragmentação crescente do conhecimento. Nas palavras do autor:

Ora, um saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada. O desenvolvimento da especialização, com todos os seus inegáveis méritos, dividiu o território do saber. Cada especialista ocupou, como proprietário privado, seu minifúndio de saber onde passou a exercer, de modo ciumento e autoritário, seu minipoder. [...] Ao destruir a cegueira do especialista, o conhecimento interdisciplinar recusa o caráter territorial do poder pelo saber.

Substitui a concepção do poder mesquinho e ciumento do especialista pela concepção de um poder partilhado. [...] Além disso, devemos renunciar, se não ao desejo de dominação pelo saber, pelo menos, à manipulação totalitária do discurso da disciplina. Não podemos dialogar com quem erige em absoluto a causa ou a verdade que defende (JAPIASSU, 2006, p. 01-02).

Nesse sentido, Japiassu (1994) enfatiza que a prática interdisciplinar não tem como objetivo criar novas disciplinas científicas, mas sim de confrontar os discursos das várias disciplinas de forma que essas interajam, possibilitando a compreensão mais ampla de um problema concreto. A construção de tal prática deve ser lida como um processo de debate que deve ser democrático e envolve negociações políticas entre diferentes discursos e interesses até o momento de decisão de uma representação considerada adequada (JAPIASSU, 1994). Desse modo, a interdisciplinaridade não é constituída a partir de um processo neutro de construção de conhecimento.

O fazer interdisciplinar se dá a partir de espaços de construção coletiva que permitem a construção de novos saberes. Para Pombo (2005, p. 05), a interdisciplinaridade envolve “uma tentativa de romper com o caráter estanque das disciplinas”, logo, se constitui em um exercício complexo que muitas vezes tem o seu termo banalizado ao ser aplicado em experiências que nada tem a ver com a interdisciplinaridade. Todavia, a autora destaca que essa tentativa pode acontecer em diferentes níveis.

O primeiro é o nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam mas que não interagem. Num segundo nível, as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelecem entre si uma interação mais ou menos forte; num terceiro nível, elas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas. Haveria, portanto, uma espécie de um *continuum* de desenvolvimento. Entre alguma coisa que é de menos – a simples *justaposição* – e qualquer coisa que é de mais – a ultrapassagem e a *fusão* – a interdisciplinaridade designaria o espaço *intermédio*, a posição *intercalar* (POMBO, 2005, p. 5-6).

Em um viés semelhante, Fazenda (2015) também defende um conceito de interdisciplinaridade tendo como ponto de partida as disciplinas, ou seja, a interpenetração entre elas ocorre sem abandonar os saberes constitutivos das ciências. Segundo Fazenda (2015, p. 13), a interdisciplinaridade escolar estrutura-se a partir de uma perspectiva educativa, conseqüentemente, privilegia os saberes constituídos na/para escola, assim, “as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

No nosso entendimento a perspectiva interdisciplinar enfrenta obstáculos para efetivação na prática escolar por vários motivos, desde o tocante a formação docente como de ordem prática, os quais podem destacar: formações continuadas sobre o trabalho interdisciplinar; tempo reduzido para planejamento de planos de ensino dos/entre docentes; infraestrutura escolar precária, por exemplo, a falta de laboratórios específicos, espaços reduzidos e inadequados; dificuldades de transporte dos estudantes, por exemplo, para a realização de trabalhos de campo; falta de políticas de incentivo para escola e para os docentes, entre outros (PONTUSCHKA, 1999; POMBO, 2005).

Argumentamos que sem políticas educacionais que busquem investir na melhoria das condições de estudo dos estudantes, assim como nas condições de trabalho dos docentes, dificilmente a proposta de interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento na BNCC do Ensino Médio pode ser capaz de ser implementada de forma a garantir o direito à educação, “[...] a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461).

Como vimos no Capítulo 4, uma das docentes entrevistadas afirma que no atual contexto de mudanças curriculares para o Ensino Médio ocorre *resistência ao trabalho interdisciplinar*. Diante disso, interpretamos o estabelecimento da interdisciplinaridade nos itinerários formativos no Ensino Médio enquanto um discurso que busca *hegemonizar* o sentido do trabalho docente em áreas de conhecimento. Todavia, esse estabelecimento não é capaz de controlar a prática docente nos diversos contextos escolares, uma vez que o processo de implementação da BNCC do Ensino Médio em andamento, encontra-se aberto para negociações políticas e resistências.

Concordamos com Pontuschka (1999, p. 108) quando afirma que,

[...] ainda se está longe de um pensar e agir interdisciplinares que influam no conjunto da educação escolar, no sentido de direcionar o trabalho pedagógico para um novo projeto de escola, em que o método de pensar a realidade seja interiorizado pelos participantes e desenvolvido sem que se force a integração dos conteúdos predeterminados por secretarias de educação ou pela própria escola.

O trabalho interdisciplinar requer, sobretudo tempo de planejamento coletivo entre os docentes, por exemplo,

Os professores de Geografia não precisam saber História em profundidade para realizar um trabalho interdisciplinar com o professor dessa disciplina, mas há necessidade de saber se é possível trabalhar com ele. Saber qual é a teoria do conhecimento que embasa suas aulas e o seu método de ensino é

condição necessária para um trabalho coletivo entre os docentes (PONTUSCHKA, 1999, p. 110).

Desse modo, a realização de prática interdisciplinar exige dos docentes o conhecimento sobre as demais disciplinas que estão interagindo. Contudo, nos questionamos: a interdisciplinaridade pode ser atingida de forma que modifique a estrutura do Ensino Médio nas escolas? A escola pública reúne tais condições para essas mudanças?

Pensamos que uma possível imposição da interdisciplinaridade no Ensino Médio sem reunir as condições necessárias e sem o amplo debate e estreitamento das relações com as práticas escolares pode futuramente trazer efeitos contrários aos previstos na política. Nesse sentido, Lopes (2019, p. 71) argumenta que,

Sem considerar as trajetórias disciplinares em curso na sociedade e a organização disciplinar da formação de professores, a organização por áreas, tal como proposta na reforma do ensino médio, pode vir a ser apenas uma organização artificial que visa “resolver” a falta de professores de certas disciplinas nas escolas de nível médio. Igualmente, tanto pode não quebrar, como pretendido, a lógica disciplinar acadêmica do nível médio de ensino, como pode produzir maior insegurança e sensação de fracasso entre os docentes.

Como vimos anteriormente em uma das respostas, a unificação do currículo por área posta nas mudanças para o Ensino Médio constitui uma das implicações da política que vem sendo sentidas pelos docentes em Araguaína, já que argumentam que terão que planejar com foco nas habilidades e competências a serem alcançadas a partir de prática pedagógica *interdisciplinar*, contextualizada, interativa e significativa. Contudo, percebemos que as alterações visam principalmente à prática docente e o currículo, em contrapartida não enxergamos ainda políticas que assegurem condições para realização dessa reforma.

Diante disso, argumentamos que as prescrições da BNCC do Ensino Médio a serem implementadas nas escolas buscam o controle da prática docente e dos estudantes, incluindo suas subjetividades (decisões pedagógicas, aprendizagens, projetos de vida), entretanto, acreditamos que tentativas como essas de estabelecimento do ideal sobre o conhecimento e sobre as práticas curriculares estão destinadas à falência, pois o processo de significação não pode ser fixado/estabelecido ou controlado (COSTA; LOPES, 2018; LOPES, 2019). Cabe ressaltar que isso não quer dizer que essas definições não impactam os cotidianos das escolas, mas que esses efeitos sempre são incertos e abertos para novas significações.

Como já afirmamos, mesmo que a Base busque prescrever o currículo praticado, assim como a elaboração dos currículos escritos estaduais e municipais, existe um movimento que não pode ser contido, já que são diversas as possibilidades de implementação da política.

Esse processo de implementação se dá de forma desigual e plural, pois nessa busca por fechamentos de sentidos de uma *base nacional comum* para os currículos, existem contradições que perpassam pelas realidades locais e identificações dos estudantes e docentes nos contextos escolares.

Quando questionamos aos docentes se essas mudanças já atingem de alguma forma o seu trabalho, nove responderam que já estão sendo atingidos, principalmente nos planejamentos das aulas e execução das sequências didáticas. Os demais dizem que ainda não, vale destacar uma destas respostas:

As mudanças ainda não atingiram diretamente meu trabalho, pois estamos em processo de reavaliação participando da consulta pública sobre a proposta de texto, currículo e habilidades do novo ensino médio/ com diretrizes da nova BNCC para posterior validação junto ao conselho estadual de Educação do Tocantins (DOCENTE 10).

Percebemos que há preocupação dos docentes em relação à redução de cargas horárias, após as mudanças no currículo nacional de Geografia com a BNCC do Ensino Médio. Com isso, refletimos que além das mudanças na prática pedagógica, existem implicações também relacionadas à carreira desses profissionais durante o atual cenário de implementação da BNCC no Ensino Médio, as quais vêm provocando incertezas profissionais em docentes de Geografia em Araguaína.

Todavia, concordamos com Lopes (2019, p. 71) que “[...] modificar a organização curricular não é apenas modificar uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas interferir em práticas discursivas educacionais e identificações docentes”.

Assim, demonstra que é necessário que haja neste momento maior inter-relação com a comunidade disciplinar de Geografia durante esse processo para que se estabeleçam negociações políticas. No espaço escolar é necessário o estabelecimento de acordos com a gestão escolar e para, além disso, acreditamos que o documento curricular da BNCC do Ensino Médio pode ser lido nas escolas de diferentes formas.

Ademais, a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins tem papel importante no processo de elaboração de um documento curricular de âmbito estadual, pois como vimos nas respostas, algumas escolas estaduais de Araguaína não deram início a implementação da BNCC do Ensino Médio devido ao documento de referência do estado não ter sido concluído e publicado, visto que, esse passa ainda por processo de consulta pública. Portanto, argumentamos que há outras possibilidades de implementação e produção da política no contexto da prática, já que o processo político encontra-se aberto.

Nesse sentido, Straforini e Costa (2010, p. 313-314) afirmam que “a reforma curricular de uma disciplina escolar é produzida por meio da negociação de muitos atores sociais que carregam consigo os seus próprios modos de concepção escolar e acadêmica, bem como da política”. Assim, não é possível estabelecer de forma fixa as implicações e/ou o que virá a impactar nos contextos da prática, já que o processo político é aberto para negociações, novas interpretações a partir dos atores sociais envolvidos, principalmente os professores que possuem diferentes histórias de vidas, propósitos, convicções políticas, entre outras, que, conseqüentemente, produzirá inúmeras formas de materialização do documento curricular nos contextos das práticas que nesse caso são as próprias escolas.

5.2 As escolas como territórios de (re)existência da Geografia escolar no Ensino Médio

As escolas não são apenas espaços de socialização, como frequentemente são tratadas (MARQUES, 2013). Essa visão acaba “[...] reduzindo o espaço ao papel de um palco inerte, ou, quando muito, apêndice das relações sociais” (MARQUES, 2013, p. 7). Nesse sentido, além das suas funções institucionais, as escolas e seus atores constroem relações de afetividade e poder nesses espaços, constituindo um campo rico para percepção das dinâmicas sociais presentes neles.

Como tratamos ao longo deste trabalho, a escola não tem apenas como função a implementação de políticas curriculares de Estado, mas, também, assume o papel de espaço de produção destas políticas a partir de seus contextos socioespaciais. Diante disso, analisamos as escolas como territórios, onde acontecem disputas, resistências e/ou negociações pelo estabelecimento do que venha ser o currículo escolar.

O território enquanto uma categoria analítica da ciência geográfica possui diversas concepções e uma ampla discussão teórica. Neste trabalho, optamos olhar para essa categoria de análise espacial a partir das concepções de Raffestin (1993) e Souza (1995, 2020).

Para Raffestin (1993, p. 143),

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço.

Em outras palavras, os territórios são frutos da manifestação de relações de poder e domínio no espaço por meio de diferentes atores sociais (Estado, organizações políticas e os próprios sujeitos de forma individual ou coletiva em graus diversos) das quais a permanência

é variável, logo, gerando conflitos e disputas (RAFFESTIN, 1993). A partir de outra perspectiva Souza (1995, p. 86) defende que,

o território será um *campo de forças*, uma *teia* ou *rede de relações sociais* que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um *limite*, uma *alteridade*: a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou “comunidade”, os *insiders*) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os *outsiders*) (SOUZA, 1995, p. 86).

Nesse sentido, Souza (1995, p. 97) discerne que o “[...] território *não* é o substrato, o espaço social em si, mas sim um campo de forças, *as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial*”. Dentre as motivações para territorializar o espaço “[...] podem ter a ver com *o que se produz ou quem produz no espaço considerado*; podem ter ligação com o *valor estratégico-militar daquele espaço específico*; e podem se vincular, também, *às ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço*” (SOUZA, 2020, p. 88).

Isto posto, a motivação para se conquistar ou defender um território é constituída pelo exercício do poder, principalmente por meio de interesses políticos, mas também de interesses de cunho cultural e econômico, que envolve sempre a projeção dessas relações no espaço (SOUZA, 2020). Os territórios são sempre móveis ou flutuantes não podendo ser então limitados à materialidade do substrato espacial, já que seus limites são instáveis, por exemplo, os territórios podem ser modificados sem que haja mudanças físicas no espaço (SOUZA, 1995).

Apoiados nessas reflexões, pensamos a escola como um território, ou seja, um *campo de forças* permeado por constantes e instáveis disputas políticas, visto que é um campo estratégico que influencia fortemente nas identificações tanto dos docentes quanto dos estudantes. Concordamos com Giroto (2018a, p. 172, grifo nosso) que “[...] é preciso entender *a escola e a sala de aula como territórios de disputa* e de construção de outro projeto de educação, mais horizontal, inclusivo, colaborativo”. Em outro trabalho, Giroto (2018b, p. 28) defende:

Quando se compreende como território, a escola, por meio dos seus sujeitos, se entende como inacabada, como condição e não produto. Como projeto, desejo, pulsão. Seus sujeitos passam a compreender aquilo que os une, o espaço-tempo que os atravessa, os desafios que se colocam na labuta diária de ser homem e mulher em um mundo que se quer cada vez mais desumano. Lendo a si mesmos, professores e alunos vão construindo a dialogia que se aprende e ensina, conectando e articulando a potência do conhecimento como condição de reapropriação da vida expropriada pelo capital.

Conjecturamos, contudo, que o território da disciplina de Geografia encontra-se incerto e em disputa diante das novas mudanças presente na BNCC do Ensino Médio, principalmente devido à proposta curricular de integração da Geografia como um conhecimento dentro da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo em vista as implicações já sentidas por profissionais que atuam neste nível de ensino em escolas estaduais de Araguaína.

Afinal, a estabilização da Geografia no currículo escolar envolve também disputas por *status* social e acadêmico, reconhecimento profissional, oportunidade e condição de trabalho, ou seja, disputas pelo próprio território disciplinar (GOODSON, 1990).

Segundo Valladares *et al.* (2016, p. 16-17, grifo nosso):

A Geografia esteve muito pouco em evidência nas disputas midiáticas e acadêmicas durante o processo de discussão da BNCC. Talvez porque ainda estejamos no velho imaginário social da natureza e valores pátrios, talvez porque o novo na Geografia tenha sido subsumido em sociologia, história... e talvez isso amplie nosso comprometimento com a resistência perante o bloqueio às dimensões políticas, éticas e estéticas. Talvez nos rótulos inócuos que “identificam” a geografia escolar (estudo de mapas, natureza, meio ambiente, população, economia...) no imaginário social mais amplo, *consigamos criar fissuras, onde algo diferente possa germinar.*

É nesse movimento, sobretudo de mobilização na comunidade disciplinar que podemos criar essas fissuras, acreditamos também que a partir disso podemos defender o território da Geografia escolar. Ainda, devemos defender a Geografia escolar a partir de sua especificidade que é contribuir por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico nos estudantes, visando que os mesmos reflitam sobre suas práticas espaciais cotidianas de forma crítica e reflexiva do/no mundo (STRAFORINI, 2018).

Pretendendo refletir sobre tais possibilidades de resistência e existência da Geografia no Ensino Médio, perguntamos aos docentes entrevistados: “Quais as possibilidades da Geografia se reafirmar e/ou resistir como disciplina escolar essencial no Ensino Médio?” Destacamos aqui algumas respostas:

Com boas aulas demonstrando a sua importância (DOCENTE 1).

Essa possibilidade é instável. Depende muito dos rumos que caminha a política atual brasileira. Está existindo um movimento para desmerecer o conhecimento científico, principalmente quando se trata das ciências humanas. Se não tiver um movimento contrário a isso, essa disciplina pode ficar apenas com as questões inerentes a parte física da Geografia (DOCENTE 2).

De acordo com a atual situação acredito que possa se reafirmar com apoio acadêmico e popular (DOCENTE 4).

Dentre os componentes das ciências humanas, tem um destaque maior (DOCENTE 5).

Nesse contexto da BNCC, a Geografia será essencial, pois dará ao aluno o conhecimento de mundo, que é um dos objetivos do novo Ensino Médio (DOCENTE 7).

Está mais para resistir, pois com a construção e implantação dos itinerários formativos há uma tendência a desvalorização destes saberes geográficos (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

Portanto, os docentes apontam algumas possibilidades, mas também inquietações/reflexões que são importantes para ser destacadas, uma vez que eles/elas estão inseridos no cotidiano da escola pública que, a nosso ver, são os docentes de modo geral os mais impactados no atual processo de implementação da Base.

Refletimos que esse momento deve ser de luta política com o objetivo de estabelecer resistências/debates e negociações, tendo em vista que a BNCC do Ensino Médio em consonância com a Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017a), modifica o currículo nacional de Geografia, gerando também uma transformação da disciplina nesta etapa da Educação Básica e que, conseqüentemente, implica no trabalho dos docentes de Geografia.

A comunidade disciplinar de Geografia, bem como a própria comunidade escolar, incluindo os estudantes e seus familiares podem se mobilizar para questionar tais mudanças políticas. Os docentes e estudantes ainda não só tem papel de recontextualizar, mas também de produzir novos sentidos para essas políticas nos contextos locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo observamos que o trabalho dos docentes de Geografia das escolas estaduais do município de Araguaína-TO, após a transformação do currículo com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio, vem sendo implicado em questões que remete à carreira e a prática pedagógica, mesmo que atualmente, a disciplina Geografia não deixa de ser obrigatória nas escolas onde atuam os docentes participantes da pesquisa.

A proposta curricular de integração da Geografia na área de conhecimento e itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não mais como uma disciplina escolar específica e obrigatória, mas a nosso ver, como um conhecimento dentro da área/itinerário traz consigo mudanças que buscam modificar a prática dos docentes de Geografia, assim como visa à reorganização curricular no Ensino Médio.

Dessa forma, entendemos que a BNCC para o Ensino Médio em consonância com a Reforma do Ensino Médio modifica o currículo nacional de Geografia nesta etapa da Educação Básica, gerando também uma transformação da disciplina escolar e que implica, portanto, em incertezas profissionais para os docentes que lecionam essa disciplina.

Para os docentes entrevistados essa transformação no currículo indica a desvalorização da Geografia no Ensino Médio, com isso, pode futuramente provocar dificuldades de âmbito profissional, como em redução de vagas de trabalho e em carga horária para ministrar aulas dessa disciplina. Apoiados em Goodson (1990), sabemos que estabilização da Geografia no currículo envolve disputas que se estabelecem para além do conhecimento escolar, já que envolve interesses que estão relacionados também à carreira dos docentes, ou seja, disputas pelo próprio território disciplinar da Geografia escolar.

Compreendemos que a BNCC em conformidade com a Lei de Reforma do Ensino Médio (13.415/2017) propõe que a Geografia no Ensino Médio componha o itinerário formativo/área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma interdisciplinar com as demais disciplinas de História, Sociologia e Filosofia.

Ainda, consideramos que sem a participação dos docentes e da constituição de outras políticas públicas que assegurem as condições adequadas para o trabalho docente nos contextos locais, tais mudanças no Ensino Médio podem causar ainda mais insegurança e sentimento de fracasso entre os docentes (LOPES, 2019).

Sob a ótica da *Teoria do Discurso* passamos a entender a BNCC enquanto uma política que objetiva uma hegemonização curricular, buscando o estabelecimento de sentidos comuns de currículo nacional, mas que nunca conseguirá fechar o processo de significação

em sua totalidade, pois ao mesmo tempo em que fixa sentidos para o currículo, excluindo outros, seus efeitos sempre serão incertos e provisórios. Desse modo, a implementação da BNCC enfrenta antagonismos que não cessam e, por isso, nunca se constituirá plenamente.

Assim como a Teoria do Discurso, a abordagem do *Ciclo de Política* nos permitiu analisar a BNCC, para além de uma política de Estado, mas dentro de um contexto de influência em que organizações nacionais e internacionais, entidades, comunidades disciplinares, entre outros atores e grupos sociais que tentaram fixar sentidos a partir de seus interesses e demandas particulares no currículo nacional, além de ter sido elaborada a partir de um contexto de produção permeado por tensões, disputas e contradições que, continuarão a existir nos contextos da prática, onde a proposta é diversamente lida, interpretada e recontextualizada, ou seja, ganha novos sentidos políticos.

Conjecturamos ao longo do trabalho que o território da disciplina de Geografia a partir da BNCC do Ensino Médio encontra-se ameaçado por discursos presentes em políticas como a BNCC, sobretudo devido ao estabelecimento de sentidos diferentes para o currículo dessa disciplina dos que ocorrem tradicionalmente nas escolas, entretanto, consideramos que existem possibilidades de fazeres curriculares contextualmente, visando à defesa do território disciplinar.

Afinal, consideramos que a BNCC não é capaz de fechar as possibilidades de significação e ressignificação da Geografia nos currículos do Ensino Médio, ainda que essa política curricular/documento curricular, contudo, produzirá efeitos imprevistos no futuro. Assim, sugerimos que em pesquisas posteriores possa ser investigado os desafios e possibilidades do processo de implementação do “novo” Ensino Médio e os sentidos sobre o currículo de Geografia em disputa.

REFERÊNCIAS

- AGB. Associação dos Geógrafos Brasileiros. **Dialogar e resistir**: porque dizemos não à nova Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://files.agb-belohorizonte.webnode.com.br/200000459-cbeafcce42/DIALOGAR%20E%20RESISTIR.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 44-48.
- APPLE, Michel. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ARTMED, 1989.
- BALL, Stephen John. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019a. 577 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa apoiará implementação da Base Nacional Comum Curricular pelos estados e municípios. **Portal do MEC**. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/74831-programa-apoiara-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-pelos-estados-e-municipios?Itemid=164>. Acesso em: 17 de jul. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho

- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. LDB (1996): **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. 58 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 600p.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (Orgs.). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Vieira, 2010. p. 15-38.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. p. 13-37, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, janeiro/março, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 2018, v. 4, 2018. **Anais... IV COLBEDUCA**. Portugal, 2018. p.1-12. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em: 11 jan. 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal. Sentidos de Interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 44, p. 293-318, janeiro/abril, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2749>. Acesso: 03 fev. 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 1009-1032, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-1009.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018184558.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. O povo da geografia como resposta na política de currículo. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 135-141, nov. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85746/51421>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DINIZ, Vanessa Lessio. **Currículo e sentidos de geografia em Timor-Leste: disputas na significação da identidade nacional timorense**. 2019. 186 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP, 2019.

DINIZ, Vanessa Lessio; MOURA, Osmar Oliveira de. Interlocuções sobre currículo e a implementação da BNCC de Geografia: buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1668-1690, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50271>. Acesso em: 01 jan. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-17, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na Teoria do Discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-**

estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 93-108.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GEO UERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, out. 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-159.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes (EDUSF)**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan/abr. 2018b. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População estimada.** Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/araguaina.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade.** Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, jul. 1994. Disponível em: <http://educacaotiete.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 01-09, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v4n3/v4n3a06.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p.50-64, jul/dez. 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, nº 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazoz Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº133, p.891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARCHAT, Oliver. Apresentação – Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, jan./jun. 2013, p. 05-20. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/129/88>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo de gestão da educação. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES,

Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamental e desfundamental. In: MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014a.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: Em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014b. p. 27-45.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541/1448>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

PACHECO, José Augusto. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=37414104&cid=16359>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PACHECO, José Augusto; SOUSA, Joana. O (pós) crítico na Desconstrução Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 65-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42515/1/O%20%28p%20c3%b3s%29%20cr%20c3%adico%20na%20Desconstru%20c3%a7%20c3%a3o%20Curricular.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PANUTTO, Stéphanie Rodrigues. **Os Cadernos do Estado de São Paulo como contexto de produção de currículo no Ensino de Geografia**: desvelando ambivalências entre a proposta e uso de tecnologias educacionais. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. Leitura Crítica. Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 3ª versão. Ensino Fundamental – Geografia. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Carolina_Machado_Rocha_Busch_Pereira.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

PESSOA, Carlos. Hegemonia em tempos de globalização. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, p. 03-15, mar. 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 100-124, jan-jul 1999. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/376/358>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. SP: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 6. ed. 2014.

SILVA, Monica RIBEIRO da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

SILVA, Roberto Antero da. Centralidade urbano-regional da pecuária de Araguaína-TO: a capital do boi gordo?. **Revista de Geografia**, Recife, v. 34, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/viewFile/229285/23645>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 3 ed. 2011.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os fundamentos da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 5ª ed. 2020.

STRAFORINI, Rafael; COSTA, Hugo Heleno Camilo. O Ensino Médio e a disciplina geografia: Uma leitura curricular a partir de uma escola pública de referência da cidade do Rio de Janeiro. In: LANCHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado. (Orgs.). **Itinerarios geográficos en la escuela: Lecturas desde la virtualidad**. Bogotá: Geopaideia, 2010. p. 309-328.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0175.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

STRAFORINI, Rafael; LEMOS, Linovaldo Miranda. “Como querer laclaunear”: A Teoria do Discurso como Fundamento do APEGEO-Unicamp – “o que há de bom...”. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 04, n. 01, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/view/13472/8663>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Ínia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 03, n. 06, p. 07-18, 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661>. Acesso em: 04 jan. 2020.

APÊNDICE - Roteiro de entrevista

SEQUÊNCIAS DE TEMAS	QUESTÕES
Apresentação da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar sobre minha pesquisa e objetivos da entrevista; 2. Informar o público alvo de interesse da pesquisa.
Identificação do sujeito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome Completo; 2. Como você se identifica? 3. Endereço de E-mail; 4. Filiação institucional; 5. Qual a sua atuação no Ensino Médio na rede estadual em Araguaína-TO? 6. Qual sua área de formação na graduação?; 7. Em qual instituição você realizou sua formação na graduação? 8. Você já realizou alguma especialização ou pós-graduação? Se sim, especificar a área.
Sobre o processo de produção da BNCC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre o processo de construção da BNCC, você acha que os professores da Educação Básica foram ouvidos nesse processo? Foi uma construção democrática?
Sobre a Reforma do Ensino Médio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual sua opinião pela legitimação do “notório saber”?
Sobre a implementação da BNCC do Ensino Médio na sua escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Passou por diferentes processos de formação para a implementação da BNCC? 2. Está gostando da experiência de ensinar a partir das orientações da BNCC? 3. Sente-se inseguro(a) quanto à implementação da BNCC? 4. Tem dificuldades em construir práticas educativas a partir das orientações da BNCC? 5. Como está ocorrendo na sua vivência escolar em Araguaína o processo de implementação dessas novas mudanças para atender as exigências da BNCC do Ensino Médio e da Reforma do Ensino Médio? 6. De uma forma geral, na sua escola e/ou na DREA, estão sendo feitas formações continuadas para/sobre implementação da BNCC? Se sim, como ocorrem? 7. Na sua escola e/ou na DREA, estão sendo feitas formações continuadas que auxiliem os docentes para implementação da proposta da BNCC para o Ensino Médio? Se sim, como ocorrem? 8. A implementação da BNCC tem o potencial de melhorar a qualidade do ensino de Geografia no Ensino Médio? Justifique sua resposta 9. Com base no corpo docente, como está sendo implementada na escola a BNCC do Ensino Médio? (existem dificuldades, conflitos?)
Sobre a proposta da BNCC do Ensino Médio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você acha positiva ou negativa a proposta da BNCC para a Geografia no Ensino Fundamental? Justifique sua resposta 2. O que você acha de positiva na proposta da BNCC para a Geografia no Ensino Médio? Justifique sua resposta 3. O que você acha de negativo na proposta da BNCC para a Geografia no Ensino Médio? Justifique sua resposta
Sobre as mudanças para o currículo de Geografia a partir da BNCC do Ensino Médio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguindo as normas estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), a BNCC - Ensino Médio traz mudanças para o currículo nacional de Geografia. O que você compreende por essas mudanças? Quais as principais implicações para o componente curricular de geografia e para os docentes dessa disciplina? 2. Essas mudanças já atingem de alguma forma o seu trabalho? Justifique sua resposta; 3. Como essas mudanças podem impactar o trabalho dos professores de geografia? Justifique sua resposta; 4. Qual a influência da BNCC na construção dos currículos escolares?

Sobre a Geografia no Ensino Médio	1. Quais as possibilidades da Geografia se reafirmar e/ou resistir como disciplina escolar essencial no Ensino Médio? 2. Você acha importante manter a Geografia como disciplina escolar obrigatória no Ensino Médio? Justifique sua resposta
Sobre a construção do Documento Curricular do Ensino Médio do Estado do Tocantins	1. Qual foi a contribuição da sua escola na elaboração da proposta do Documento Curricular do Ensino Médio do Estado do Tocantins?